La formación del sujeto en la modernidad

Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la modernidad

La formación del sujeto en la modernidad. Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la modernidad y su crítica / Guillermo Flores Miller, Joan Lluís Llinás Begon, coordinadores. . — Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas; Ciudad de México : Colofón, 2020.
246 páginas; 17 x 23 centímetros

1. Filosofía de la educación 2. Sujeto (Filosofía) 3. Filosofía moderna
LC: LB14.7 DEWEY: 370.1

Consejo de Publicaciones UAT
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • *www.uat.edu.mx*
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso
Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
consejopublicacionesuat@outlook.com



Una edición del Departamento de Fomento Editorial
de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISNB UAT: 978-607-8750-04-7

Colofón S.A. de C.V.
Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII
Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México
www.colofonlibros.com • *colofonedicionesacademicas@gmail.com*
ISBN: 978-607-635-144-4

Impreso en México •*Printed in Mexico* El tiraje consta de 350 ejemplares

Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante dos especialistas en la materia pertenecientes al SNI. Asimismo fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del primer semestre 2020, se sometió al sistema de dictaminación a "doble ciego" por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fue positivo.



La formación del sujeto en la modernidad

Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la modernidad

Guillermo Flores Miller / Joan Lluís Llinás Begon
Coordinadores










Consejo de
Publicaciones

Índice

Introducción

Guillermo Flores Miller y Joan Lluís Llinás Begon

La intención de este libro consiste en buscar posibilidades teóricas para pensar al sujeto moderno desde distintas perspectivas que abordan su proceso de formación y que contribuyen a explicar esta relación. Bajo la idea de que hay una tradición filosófica que se encarga de edificar las categorías de sujeto y de formación, este libro se propone presentar las posiciones de autores y aspectos emblemáticos que aportan más pistas y señas para comprender el proceso formativo del sujeto en la modernidad, pero también problematizar las distintas posiciones, analizar sus efectos teóricos y prácticos, así como la crítica a sus limitaciones.

Algunos autores de la tradición filosófica del sujeto moderno hablan de la formación como cultura y educación, es decir, como concepto en el que se considera al sujeto con todas sus potencialidades humanas, con lo cual se pretende que su desarrollo abarque todo ámbito humano: «nada humano me es ajeno».[1] Empero, hay que aclarar que una formación amplia o integral del sujeto no está reñida con la especialización de conocimientos, como a veces ocurre, por ejemplo, en ámbitos como el de las universidades; sin embargo, parecería insuficiente la noción de una educación que solamente promueva la especialización, en este caso como instrucción profesional y que se «olvida» de una educación que considere la formación más amplia del sujeto. De este modo, el problema de la formación del sujeto resulta central para la modernidad social, cultural, educativa y filosófica. No obstante lo difusa que puede resultar la categoría de formación, se puede entender de diversos modos, entre ellos: 1) como una idea de la constitución del sujeto en el perfeccionamiento de sí mismo; 2) desde la perspectiva de una cosmovisión cultural que implica la formación como relación del individuo con su mundo histórico-social; 3) así también, la formación contendría una idea de educación en sentido tanto de una teoría como de un programa o proyecto educativo, construido con la intención de conformar un modelo educativo específico, el cual considera de modo explícito o implícito una formación del sujeto mediante instituciones educativas concretas ideadas para alcanzar ese fin.

Como se puede vislumbrar, el tema es amplio y un tanto prolijo, sin embargo, podemos hablar de que hay una tradición moderna de pensar el proceso constitutivo

---

[1] **«***Humani nihil a me alienum est***»,** frase proveniente de una comedia del autor latino Terencio. *Cf.* alguna literatura en la que se aborda el tema de la formación: Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, *Gesammelte Werke I*, Tübingen, Mohr Siebeck, 1990, p. 15 y ss; ed. cast.: *Verdad y Método I*, Salamanca, Sígueme, 1977, p. 38 y ss; Rainer Adolphi, «Being One's Own Self in a Fragmented Life. On the Problems of the Classical Ideals of Bildung Under the Conditions of Current Social Reality», en Paul Cobben, *Institutions of Education: Then and Today*, Leiden / Boston, Brill, pp. 203-233.

o formativo del sujeto. La modernidad filosófica desde sus inicios se ha caracterizado por tener como punto de partida al sujeto.[2] Entonces, desde la tradición filosófica moderna se entiende que el estudio de la formación siempre acompaña a la otra categoría básica de la modernidad: el sujeto, pues la formación es formación de un sujeto. El sujeto entendido como aquel que se encuentra dentro del proceso de formación y que participa a través de su propia experiencia de dicho proceso, y que también tiene su lugar como sujeto dentro de un mundo social. Y es esa tradición filosófica moderna sobre la formación la que nos interesa colocar en la palestra a través de esta obra.

Lo que denominamos "Yo moderno" se sitúa en la base de una nueva epistemología que se configura a partir del *cogito* cartesiano, aunque no haya que menoscabar la aportación de un autor anterior como Montaigne, en el que el *moi* aparece en el proceso de escritura de sí, por el que el sujeto es objeto de su propio conocimiento y análisis.[3] De este modo surge una nueva manera de entender el lugar del sujeto en su relación con el mundo, en este caso, el mundo moderno, es decir, que funda la modernidad; lo que, además, implica también el proceso epistemológico que explica cómo a través de la formación del sujeto se produce una especie de configuración de la subjetividad moderna que, del mismo modo, se constituye en términos sociales.

Vale aclarar que el libro se halla dentro del camino que conecta y bifurca variar ramas de la filosofía, a saber: la filosofía de la educación como el estudio del proceso en el que se hallan los involucrados en el acto educativo en la parte relativa a la formación, ya sea en su sentido formal y social más amplio, aunque también considerando el proceso cognitivo de la conciencia moderna; además de la dimensión social, política y moral de los contextos de la modernidad en los que se produce la idea de sujeto y de la formación del sujeto, es decir, como filosofía social o filosofía práctica; además, está presente el análisis desde la antropología

---

[2] Hay abundante bibliografía sobre la noción del sujeto moderno, por ejemplo: Jürgen Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Fráncfort/M., Shurkamp, 1985, p. 26 y ss; ed. cast.: *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Katz, 2008, p. 26 y ss; Eduardo Álvarez, «Introducción», en Eduardo Álvarez (ed.) *La cuestión del sujeto. El debate en torno a un paradigma de la modernidad*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2007, pp. 9-14; Eduardo Álvarez, *Vida y dialéctica del sujeto. La controversia de la modernidad*, Madrid, Biblioteca nueva/Universidad Autónoma de Madrid, 2013; Gabriel Amengual, *Modernidad y crisis del sujeto*, Madrid, Caparrós, 1998.

[3] Sobre la configuración del sujeto moderno a partir de la escritura del yo, véase Hassan Melehy, *Writing Cogito: Montaigne, Descartes, and the Institution of the Modern Subject*, Albany, SUNY Press, 1997. Sobre la noción del yo moderno véanse también, Charles Taylor, *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1989; vers. cast.: *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996; Udo Thiel, *The Early Modern Subject. Self-Consciousness, and Personal Identity from Descartes to Hume*, Nueva York, Oxford University Press, 2011.

filosófica, es decir, la interrogante sobre el hombre y también el papel de la cultura implicados en la formación del sujeto. Así también, en esta obra se encontrarán abordajes sobre la formación que parten de la teoría de la educación desde una orientación histórico-cultural. Huelga decir que los textos que componen esta obra se hallan acomodados de modo cronológico, dado que se pretende partir desde los orígenes del sujeto moderno y su proceso constitutivo. Es decir, de la formación desde el nacimiento de la modernidad filosófica y su idea de sujeto. Para ello se comienza por algunos de los primeros autores de la modernidad filosófica en los que la preocupación de la formación del sujeto está presente. De este modo, esta tradición filosófica sienta las bases para una cultura que contribuye al surgimiento de la noción de formación relacionada con la idea del sujeto y la educación, sobre todo, sus posibilidades como sujeto en formación y también su crítica.

El libro abre con el texto de Joan Lluís Llinàs Begon en el cual se defiende que en *Los Ensayos* de Montaigne encontramos un proyecto de formación del sujeto que no se limita a las ideas educativas que en ellos aparecen, sino que comprende el propio proyecto de escritura de esta obra singular. Por eso, en primer lugar, se aborda la cuestión de la peculiaridad y originalidad de *Los Ensayos*, y a continuación se caracterizan las ideas eje que atraviesan el texto y le dan coherencia. Luego, se sitúan en este marco las ideas propiamente educativas que aparecen en la obra, dedicando especial atención a la función de la filosofía en el proceso de formación del juicio. Ello conduce a establecer una relación entre educación, filosofía y escritura, que es lo característico del proyecto montaigneano de formación del sujeto. Finalmente, se concluye que la propuesta que encontramos en Montaigne en relación a este tema puede situarse tanto al principio como al final de la modernidad. Al principio, porque su propuesta de formación puede ser vista como una manera específicamente humana de dar forma a las disposiciones naturales del ser humano. Al final, porque al carecer de una forma de hombre universal que podamos conocer y a la que debamos y podamos acercarnos, sólo nos queda pensarnos, en la convicción que en este proceso nos creamos.

El capítulo de Andrés J. Jaume es un estudio sobre la antropología de Comenio, la cual se constituye a partir de presupuestos teológico-escriturísticos que, junto a las ideas acerca de la Filosofía natural, ofrecen una base sólida para desarrollar una teoría educativa. La cuestión de la formación del sujeto en Comenio es, pues, una cuestión indisociable de la de su educabilidad. A diferencia de otros autores modernos, Comenio subraya la relacionalidad del sujeto humano. Éste no está encerrado en su yo, sino que es un ser que necesariamente se tiene que servir del mundo y actuar en él. Sin embargo, el objetivo final de la vida del hombre es la vida eterna y la contemplación de Dios, de forma que este mundo es un

camino para el mundo venidero. El presente artículo desarrolla estos lineamientos centrándose en la *Didactica Magna* y sus consideraciones acerca del ser humano, es decir, su constitución, su lugar en el mundo, el lenguaje y la teleología educativa.

El texto de Sergio García Rodríguez y Natanael F. Pacheco Cornejo, pretende ofrecer una reconstrucción de las líneas generales de la concepción cartesiana de la formación del sujeto, las cuales se centran en el perfeccionamiento del uso de las facultades del sujeto. La primera parte de su trabajo se centra en la concepción cartesiana de la instrucción guiada por preceptores en la infancia, la segunda examina la idea cartesiana de una formación autónoma basada en la revisión y destrucción de los prejuicios de la infancia, y la tercera aborda su concepción de una gestión autónoma de la vida emocional basada en la estima de uno mismo.

Isabel Vilafranca Manguán nos indica en su capítulo que dentro de la modernidad pedagógica el naturalismo pedagógico de Rousseau constituye uno de los discursos más rupturistas e innovadores en lo que a la formación de sujeto se refiere. La aportación del célebre filósofo y pedagogo constituye la antesala para la renovación de la acción educativa, puesto que considera que educativamente se ha de promover el libre desarrollo de la naturaleza del educando, lejos de la interferencia y la coacción externa propia de propuestas anteriores. Su afán por la educación negativa y el respeto al desarrollo armónico integral del sujeto marcó un antes y un después tanto en el discurso educativo como en el pedagógico. No cabe duda que su aportación supone un punto de inflexión en el devenir de la educación, aspecto que veremos enfatizado en sus inmediatos seguidores, Pestalozzi y Froebel.

En el capítulo *Bildung y reconocimiento* en Hegel, Gabriel Amengual expone a detalle qué entiende Hegel por *Bildung*. En primer lugar, Amengual, a fin de ofrecer una panorámica de los significados del término, hace un repaso por la obra hegeliana, distinguiendo dos significados básicos: *Bildung* como proceso de formación y *Bildung* como cultura o manera de pensar o mentalidad. Después el escrito se centra en la *Fenomenología del Espíritu*, toda ella pensada como un proceso de formación, en cuyo desarrollo destacan dos capítulos: el IV, sobre la formación de la autoconciencia, en el que *bilden* cobra importancia al tratar del trabajo del siervo. En el capítulo VI, B: "El Espíritu", Hegel pasa a exponer la *Bildung* en la formación de la modernidad; aquí podemos ver el desarrollo de la *Bildung* en la modernidad, como figura de mundo, en correspondencia y paralelismo con el capítulo IV donde se trató como figura de conciencia.

Por su parte, el texto de Eduardo Álvarez aborda la formación del individuo desde la perspectiva del pensamiento de Marx. Para ello hace algunas distinciones fundamentales para estudiar el tema de la formación del individuo: la formación en Marx no se reduce a un aspecto meramente educativo en el sentido de una teoría

de la educación, sino que la formación del individuo está situada en un contexto más amplio y que es en el cual se produce socialmente una formación del individuo concreto, y esto es a través de las mismas relaciones del desarrollo de las sociedades modernas. También el capítulo se concentra más en el individuo en vez del sujeto porque la subjetividad es producida socialmente en la forma de individuo, lo cual refleja la subjetividad en su proceso de formación bajo las condicionantes propias del mundo moderno capitalista y no desde una configuración subjetivista abstracta, la cual no se correspondería con la totalidad social en la que se halla inserta dicha subjetividad. De este modo, el individuo es la forma y contenido de la subjetividad en la que se produce el ser social y, por tanto, la formación desde esta perspectiva es una formación social del individuo.

En el capítulo de Jordi García Farrero y Francisco Esteban Bara, los autores se aproximan a la vida y a la obra de Friedrich Nietzsche y, en particular, a su penúltima etapa (1879-1888) básicamente por dos motivos: de un lado, es cuando conoció, en carne propia, el significado verdadero de una vida errante que no cabe duda de que es una experiencia muy inspiradora desde una perspectiva pedagógica y, de otro, fue el momento cuando que escribió la mayoría de sus libros que luego se convirtieron en auténticos clásicos del pensamiento occidental. De esta manera, el presente texto pretende llevar a cabo una lectura pedagógica de dicha etapa con el propósito de destacar tres claves interpretativas (la figura del *homo viator*, el cuidado de sí y el atrevimiento a pensar por cuenta propia) que dibujan un proceso de autoformación para intentar hacer realidad la figura del *freigeist*. Se trata, pues, de un estudio que se ha llevado a cabo principalmente a través de la hermenéutica de los principales textos de Nietzsche y, asimismo, de la obra *L'Hermeneutique du sujet* de Foucault que también aborda estas cuestiones.

Conrad Vilanou Torrano, Antonieta Carreño Aguilar y Raquel Cercós Raichs en su texto revisan las relaciones entre los ideales de formación y la pedagogía cosmovisional, que posee una larga tradición que se remonta a Dilthey y Spranger y que, últimamente, ha sido defendida por los profesores José María Quintana y Octavi Fullat. En líneas generales, todos ellos se inscriben en el paradigma de la pedagogía científico-espiritual, es decir, la pedagogía de las ciencias del espíritu que puede identificarse con una pedagogía culturalista, desde el momento que espíritu y cultura pueden considerarse equivalentes. Además, los vínculos establecidos entre los ideales formativos y la pedagogía cosmovisional encuentran un nexo comunicativo a través de la autoformación, si damos por buena la afirmación de H.-G. Gadamer en el sentido de que la educación es educarse. En última instancia, cualquier proceso formativo -o, mejor dicho, autoformativo- atiende a la construcción de una imagen o visión del mundo, esto es, una cosmovisión que -a la recíproca- incide

sobre el sujeto que se forma, de modo que sujeto y mundo no constituyen dos compartimentos estancos y aislados, sino que se produce un proceso constante de interpretación -autocomprensión y comprensión del mundo- que permite hablar de una pedagogía hermenéutica.

En el capítulo de Joan González Guardiola se presentan las bases para la aplicación del método fenomenológico a las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Aplicando la variación de esencias a la relación enseñanza-aprendizaje se mostrarán las posibilidades de variación sobre los diversos elementos de la relación enseñanza-aprendizaje que nos permitirán mantener un núcleo esencial a partir del cual se pueda continuar hablando de transmisión significativa de contenidos de enseñanza. Las variaciones a ejercer recaen en tres elementos: el elemento de la relación, el elemento del contenido y el elemento del tiempo. Se muestran variaciones en los elementos que podrían comprometer la esencia de las relaciones enseñanza-aprendizaje en sus modificaciones límite, así como se reflexiona sobre las vinculaciones de necesidad esencial entre los elementos.

En su capítulo Darío Barboza Martínez realiza un análisis de la concepción del sujeto que se encuentra presente en la obra de Walter Benjamin, la cual, además, es contrastada con la conceptualización del sujeto que se encuentra presente en el Proyecto de la Ilustración. Para ello Barboza Martínez analiza cómo el concepto del sujeto ha sido tratado por distintos filósofos significativos de la Modernidad. Dicho proyecto moderno incluye la formación de un sujeto histórico. Barboza acude a distintos textos de Benjamin para tratar el concepto de Historia, su sujeto histórico ilustrado y su formación, que refieren a un sujeto que es parte del modelo del proyecto ilustrado. Este sujeto forma parte de un discurso historicista en el que supuestamente el sujeto se construye desde una filosofía de la historia, y en el que no es la historia misma quien forma o construye al sujeto, sino que es el racionalismo modernista quien construye a un sujeto histórico. A su vez, desde la Escuela de Frankfurt, se lleva a cabo una crítica al modelo de la racionalidad ilustrada y al concepto de sujeto que emana de la misma, y que implica una idea de formación del sujeto histórico moderno. Pero al mismo tiempo se muestran las conexiones que persisten con dicho modelo, por parte de estos autores, así como la especificidad de la concepción de Benjamin con respecto a sus compañeros de la Teoría Crítica.

El texto de Pau Frau Buron aborda la tesis de Michel Foucault sobre la discontinuidad entre la formación del sujeto en la antigüedad y la formación del sujeto en la modernidad. El autor muestra que a la base de esta discontinuidad podemos encontramos la ausencia u olvido de la espiritualidad o técnicas antiguas de «ocuparse de sí». La tesis sostiene que, si la formación del sujeto en la antigüedad se basaba fundamentalmente en las actividades consistentes en «ocuparse de sí»,

en la modernidad sólo sobrevivió el precepto «conócete a ti mismo» pasando a ser considerado como base de la formación del sujeto en la modernidad. Para el autor, en el mundo moderno se produjo una inversión entre la jerarquía de los dos principios de la antigüedad, «preocúpate de ti mismo» y «conócete a ti mismo». Así, si en la cultura grecorromana el «conocimiento de sí» se presentaba como la consecuencia de la preocupación por sí o el «ocuparse de sí» en el mundo moderno, el «conocimiento de sí» constituye el principio fundamental.

El capítulo de Luisa Álvarez Cervantes sobre el conocimiento y la formación en Paulo Freire representa la continuidad de los estudios que la autora viene desarrollando sobre Freire desde su anterior obra, *La ontología de Freire*. La autora analiza la relación entre conocimiento y formación en el pedagogo brasileño y también escudriña sobre las posibilidades de liberación en la filosofía educativa de Freire. De su filosofía destella la intención de comprender que un sujeto que se educa es el que está en condiciones de liberarse en un sentido profundo. Los aportes presentes en este importante pensador latinoamericano suponen un avance fundamental al momento de pensar la formación en los contextos en los que las condiciones sociales ameritan de una educación de sujetos con sentido crítico para la liberación.

Cada uno de los textos que integran esta obra exploran distintas vertientes y autores centrales para el estudio de la formación del sujeto, con lo que se obtiene una panorámica de conjunto sobre la amplia temática que implica abordar este tema, aunque cabe aclarar al lector que este libro de ningún modo ha tenido la intención de presentar un listado exhaustivo de autores modernos que tratan el tema de la formación del sujeto, pues eso supone una enciclopedia, lo cual no ha sido nuestro objetivo. Es decir, no están todos los autores que son, pero sí son todos los que están, por lo que, con la muestra ofrecida el lector, se puede obtener una idea sólida de por dónde transitan las propuestas sobre la formación del sujeto desde la tradición filosófica de la modernidad y su crítica. Esperamos que esta obra cumpla con dicho propósito; lo que también dejaría abierta la puerta para próximos volúmenes que contribuyan a enriquecer la visión sobre el tema de la formación del sujeto.

Esta obra se encuentra enmarcada dentro de la colaboración entre el Grupo de Investigación sobre Pensamiento Científico y Filosófico Moderno y Contemporáneo de la Universitat de les Illes Balears (F&C) y el Cuerpo Académico "Historia e Historiografía Regional" de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con clave de registro de PRODEP UAT-CA-72, en su línea de investigación "ética y reconocimiento", y bajo el proyecto "Formación y reconocimiento: educación, ética e historia", que forma parte del trabajo académico conjunto entre ambos grupos de investigación.

Los ensayos de Montaigne: un proyecto de formación del sujeto[1]

*Joan Lluís Llinás Begon**

1. La originalidad de Los Ensayos

Al leer los *Ensayos* de Michel de Montaigne (1533-1592) nos encontramos con muchas ideas relacionadas con la educación y con la formación del sujeto. Sin embargo, un error frecuente al plantear las ideas de Montaigne sobre éste o cualquier otro tema que aparezca en su libro, consiste en separar esos fragmentos que nos interesan del resto del libro y desvincularlos del proyecto de este libro singular (con título en plural), proyecto relacionado con una propuesta de forma de vida. Nuestro primer objetivo, por tanto, debe consistir en precisar en qué consiste el proyecto de los *Ensayos*, y explicar cómo ese proyecto se liga a una propuesta de formación del sujeto, en un momento en que se está configurando la modernidad.

Para ello, la primera cuestión que hay que abordar es la peculiaridad de los *Ensayos*. Porque, ciertamente, los *Ensayos* de Montaigne son una obra original. Cuando los leemos por primera vez, una de las cosas que sorprende más es el elevado número de citas que aparece en ellos: más de mil, la mayoría de autores latinos. Además, son relativamente frecuentes las alegaciones, también de autores clásicos, del tipo "Aristóteles decía que..." o "según Platón...". Y finalmente, también podemos detectar fragmentos procedentes de otros autores, generalmente de Séneca y Plutarco, sin mencionar su procedencia. Por tanto, una primera lectura transmite la sensación de encontrarnos con una obra nada original, hecha de retales. Pero en esa lectura encontramos declaraciones de Montaigne relativas a la originalidad de su obra: nos dice que su libro es único en el mundo,[2] consubstancial

---

[1] Este texto forma parte del proyecto Formación y reconocimiento: educación, ética e historia, en el cual colaboran el Grupo de Investigación sobre Pensamiento Científico y Filosófico Moderno y Contemporáneo de la Universitat de les Illes Balears y el Cuerpo Académico Historia e Historiografía Regional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

[2] "De l'affection des peres aux enfans", II, 8, 385*c*; "Del amor de los padres por los hijos", 398. Se citan los *Essais* por la edición de Villey-Saulnier : Montaigne, *Les Essais*, ed. de Pierre Villey, 3 vols., Paris, PUF, 1965. Se cita indicando el título del capítulo, el número de libro, el número de capítulo y el número de página, así como la letra de la capa del texto (*a* para la edición de 1580 y variantes; *b* para la edición de 1588; *c* para el ejemplar de Burdeos y la edición de 1595). Además, se indica también el título del capítulo y el número de página de la siguiente traducción española: Michel de Montaigne, *Ensayos completos*, Madrid, Cátedra, 2003. Hay que destacar, también, otra traducción en castellano, de notable calidad, pero que no se ha utilizado aquí para el texto, pues no parte de la edición de Villey –que se basa en el denominado Ejemplar de Burdeos- sino de la edición de 1595 a cargo de Marie de Gournay: M. de Montaigne, *Los Ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*, ed. y trad. de J. Bayod Brau, Barcelona, Acantilado, 2007.

a su autor.[3] Quien conozca a uno, nos dice Montaigne, conocerá al otro.[4] El libro se presenta, desde el aviso al lector que lo inicia, como el libro que pinta a su autor, el libro de Montaigne, la obra que es él y solamente él.

La paradoja de un libro lleno de material ajeno y a la vez representación fiel de su autor se resuelve mediante una transformación del concepto de verdad. La verdad, nos dice Montaigne, no es de quien la ha dicho primero ni de quien la ha dicho después, ya que se trata de utilizar toda la información de la que disponemos para expresar mejor nuestro pensamiento. El material ajeno se convierte así en propio.

La originalidad del libro consiste, pues, en que es el libro de Montaigne en que es él quien aparece siempre como objeto de retrato. Los *Ensayos* consisten en una continua pintura de sí, llevada a cabo a lo largo del tiempo y en diversos espacios mentales,[5] que tiene como consecuencia intrínseca que el resultado -el libro- transforma a su autor de manera que éste se ve obligado a seguir escribiendo para ajustar el retrato, pues en la medida que es el primer lector de su libro, éste aparece como materia de reflexión que conduce a nuevos pensamientos o a modificaciones de los antiguos. Montaigne, por tanto, se ve inmerso en un camino sin fin: "¿Quién no ve que he tomado un camino por el cual seguiré sin cesar y sin esfuerzo mientras haya tinta y papel en el mundo?"[6]

La originalidad del libro tiene que ver también con el género al que adscribe. Montaigne es el primer escritor en titular una obra como "ensayo". Actualmente calificamos de ensayo al escrito en la que el autor expone sus ideas sin necesidad de añadir aparato erudito o la obra, generalmente breve, que aborda de una manera libre y no especializada los problemas más diversos con voluntad de creación literaria.[7] Las dos definiciones encajan con lo que hace Montaigne, pero dejan de lado lo peculiar del ensayo montaigneano: Montaigne no se limita a inaugurar un nuevo género literario, no lleva a cabo meramente "ensayos", sino que se ensaya. Montaigne se refiere a su libro como escritos, memorias, rapsodia, ejemplos, hacinamiento de diversas piezas,

---

[3] "Du démentir", II, 18, 665*c*; "Del desmentir", 659.

[4] "Du repentir", III, 2, 806*b*; "Del arrepentimiento", 788.

[5] Por una parte, los *Ensayos* están en continuo cambio, pues Montaigne no cesa jamás de escribir añadiendo nuevos trazos a la pintura de sí, y de preparar nuevas ediciones (durante su vida 5, cuatro de ellas conocidas, más un manuscrito preparado para una nueva edición). Por la otra, los Ensayos están divididos en libros y capítulos, y cada uno de éstos aborda uno o varios temas que son tantas materias de reflexión para el pensamiento. El conjunto de los Ensayos se asemeja a lo que hizo Rembrandt con su serie de autorretratos.

[6] "De la vanité", III, 9, 945-946*b*; "De la vanidad", 910. Si no se indica lo contrario, las traducciones al castellano de los *Ensayos* corresponden a la edición de Cátedra ya mencionada.

[7] Véanse, a modo de ejemplo, los diccionarios de la RAE (Real Academia Española de la Lengua) o del IEC (Institut d'estudis catalans).

pero reserva los términos "ensayo" y "ensayar" para designar a su método intelectual, la experiencia de sí mismo. *Essai* viene del latín post clásico *exegium*, que significa pesada, peso. En la Francia del siglo XVI, *essai* posee significaciones diversas: ejercicio, preludio, prueba, tentativa, tentación, muestra de comida. *Essaier* significa tantear, intentar, verificar, experimentar, emprender, exponerse al peligro, pesar, computar. Montaigne utiliza *essai* como ejercicio y experiencia de sí, lo que implica un riesgo, pues ensayarse supone arriesgarse, sondear, probarse a sí mismo para conocer la debilidad de su naturaleza. El objetivo de pintarse que se marca Montaigne supone poner a prueba sus facultades naturales, y esto se refiere principalmente a su juicio. Es, pues, el juicio de Montaigne el que es puesto a prueba en cada página del libro.[8]

Ahora bien, si el libro fuese un simple retrato de un particular, podríamos preguntarnos cuál es su interés. De hecho, el breve aviso al lector con el que empieza la obra, después de explicar que en ella el autor se ha pintado a sí mismo para los familiares y conocidos, acaba despidiendo al lector desconocido. Es obvio que cuando una obra se publica es para que sea leída, en principio por cuantas más personas mejor. ¿Qué interés puede haber en ella? En relación a su contenido, no deja de ser la expresión de las ideas del autor, en palabras suyas, sus "imaginaciones", sus "fantasías". Montaigne no fue una figura destacada en su época, ni tampoco pretende escribir un tratado, hacer "ciencia". Se limita a trasladar al papel lo que piensa en un momento dado, no pretendiendo, en principio, otra cosa que mostrarse. Sin embargo, el valor de esta pintura de sí aparece en la medida que lo que se pinta es un ser humano. Aunque se trate de un fragmento extenso, vale la pena reproducir el inicio del capítulo sobre el arrepentimiento, en el que Montaigne resume su proyecto:

> (*b*) Los demás forman al hombre; yo lo describo y represento un ejemplar particularmente mal formado y al que si hubiera de moldear de nuevo, haría muy otro del que es. Ahora ya está hecho. Y los trazos de mi pintura no se tuercen aunque cambien y varíen. EL mundo no es sino perenne agitación. Muévase todo sin cesar: la tierra, las rocas del Cáucaso, las pirámides de Egipto, con el vaivén público y con el suyo propio. La misma constancia no es sino movimiento más lento. No puedo asegurar mi tema. Va confuso y vacilante con embriaguez natural. Tómalo en este punto tal y como está en el instante en que me ocupo de él. No pinto el ser. Pinto el paso: no el paso de una edad a otra, o, como dice el pueblo, de siete años en siete años, sino día a día, minuto a minuto. He de adaptar mi historia al momento. Podré cambiar

[8] Si cada página del libro forma parte del registro de los ensayos de su vida, esto explica por qué Montaigne rehúye el singular "ensayo" para referirse a los capítulos de su libro, aunque se refiera a él como un plural que designa de hecho un singular, el libro.

> dentro de poco no solo de fortuna sino también de intención. Es un registro de diversos y cambiantes hechos y de ideas indecisas cuando no contrarias; ya sea porque soy otro yo mismo, ya porque considere los temas por otras circunstancias y en otros aspectos. El caso es que quizá me contradiga, mas la verdad, como decía Demades, no la contradigo. Si mi alma pudiera asentarse, dejaría de ensayarme y decidiríame; mas está siempre aprendiendo y poniéndose a prueba.
>
> Propongo una vida baja y sin esplendor, todo es igual. Podemos unir toda la filosofía moral tanto a una vida popular y privada como a una vida de más alta alcurnia; cada hombre encierra la forma entera de la condición humana. (*c*) Dadse a conocer los autores al pueblo por alguna marca particular y externa; yo soy el primero en dar a conocer mi ser total [*universel*], en mostrarme como Michel de Montaigne, no como gramático, o poeta, o jurisconsulto. Si se queja el mundo de que hablo demasiado de mí, quéjome yo de que él no piense sólo en sí.[9]

Los *Ensayos*, pues, describen a un caso particular ser humano, una forma de hombre entre las múltiples posibles. Nos encontramos, pues, con una obra de antropología en el sentido etimológico de la palabra, para Montaigne la única obra posible, pues, ante la imposibilidad, como veremos, de descubrir la esencia del ser humano, sólo queda intentar mostrar uno en concreto para, así, aumentar nuestra comprensión de la humanidad.

2. Las ideas eje de *Los Ensayos*

Una vez delimitado el proyecto, y antes de entrar propiamente en la cuestión de la formación del sujeto, debemos atender a una serie de ideas eje de la obra. Forman parte del contenido, pero no son un contenido más. En principio, cualquier idea que aparece no es más que el reflejo del pensamiento de Montaigne en un momento dado, y ante un tema y situación concretos. Así, el juicio emitido en un capítulo puede oponerse al emitido en otro, e incluso en el mismo capítulo, ya sea por cambio de opinión, ya por una aproximación distinta o un cambio de perspectiva. No obstante, nos encontramos una serie de ideas que se mantienen más o menos constantes a lo largo de la obra, y que sirven de base para dar sentido al resto de contenidos. Son, por decirlo así, los presupuestos de la obra, aunque sean difíciles de detectar en la medida que aparecen juntos y por tanto al mismo nivel que el resto de ideas, esto es, en *Los Ensayos*.

---

[9] "Du repentir", III, 2, 804-805; "Del arrepentimiento", 787.

El primero de estos contenidos consiste en la práctica de un escepticismo respecto del conocimiento. En el famoso capítulo "Apología de Raimundo Sabunde" Montaigne desarrolla una serie de argumentos escépticos extraídos de Sexto Empírico que han llevado a que Montaigne sea considerado uno de los recuperadores del escepticismo antiguo en el Renacimiento.[10] Sin embargo, el escepticismo de Montaigne no es tanto de escuela como un elemento conveniente para transitar por la vida, que nos lleva a recordar que no poseemos la Verdad y nos permite ponernos en guardia ante los vanidosos (los pedantes, los fanáticos, los políticos) que pretenden poseerla. El hombre no está hecho para acceder al ser, pues los instrumentos de los que dispone (la razón y la experiencia) son limitados y falibles. La posición de Montaigne se asemeja a la del *Eclesiastés*, que nos recuerda la vanidad humana y que nos invita a una vida feliz sin olvidar nuestra condición vanidosa.

Ahora bien, que el hombre no tenga acceso a la verdad no significa que no deba vivir buscándola. La caza del conocimiento tiene sentido en sí misma, porque el éxito no consiste en alcanzar la presa, sino en que la caza se conduzca del mejor modo posible. Es decir, el hombre debe vivir asumiendo que la verdad es algo no alcanzado, y que en último término la verdad humana no puede ser objetiva sino asumida por el sujeto. Es por esto que Montaigne no se resuelve, sino que se ensaya, pues la forma del ensayo es la que conviene a esta verdad que requiere el asentimiento del yo.[11]

El segundo contenido, derivado del primero, consiste en la defensa de la tolerancia. La tolerancia se origina a partir de la convicción de que la verdad no es exclusiva de nadie, y, en consecuencia, hay que reconocer que bien pudiéramos estar equivocados y la razón poseerla otro. La ausencia de verdad nos hace estar alerta y dispuestos a ser afectados por el otro. Esto es lo que significa ser tolerante: ser capaz de ser afectado por el otro. La forma del ensayo también requiere esta actitud, pues ensayarse, es decir, ponerse a prueba, demanda al otro, que ha de servir de medida para nuestro juicio. En otras palabras, el otro forma parte de nuestro proceso de ensayo, que se convierte en el proceso de construcción de nuestra vida. La tolerancia implica un mundo en el que todo es posible (aunque no todo sea igualmente digerible).[12]

El tercer contenido consiste vivir según la naturaleza. Montaigne afirma, en las últimas páginas de *Los Ensayos*, que la naturaleza es un dulce guía, pero no

---

[10] R.H. Popkin, *The History of Scepticism from Erasmus to Spinoza*, Berkeley, University of California Press, 1979, cap. III.

[11] P.J. Chamizo, "Genus dicendi y verdad: a propósito de Ortega", en *Revista de Filosofía*, nº 34, 1, 2009, pp. 5-25.

[12] J. Casals, *L'experiment d'Aristòtil*, Barcelona, Eds. 62, 1992, cap. 4.

más dulce que prudente y justo[13]. Esta afirmación es lo suficientemente ambigua como para ser matizada. Para Montaigne somos seres sociales, y aunque tengamos propensiones naturales, estamos insertos desde el inicio en costumbres y creencias;[14] y, además, el dominio de la razón nos ha hecho perder las leyes naturales que corresponden a todo ser:

> Es verosímil que haya leyes naturales como las hay para otras criaturas. Mas nosotros las hemos perdido al meterse esta brillante razón humana a dominar y ordenar en todo, revolviendo y confundiendo la apariencia de las cosas según su vanidad e inconstancia.[15]

No existe, pues, una naturaleza pura e invariable a que podamos amoldarnos, sino que somos seres en continuo cambio, mezcla de propensiones naturales y construcciones sociales. Vivir según la naturaleza, entonces, depende de cómo nos manejemos -a partir de lo que vamos siendo- en la vida. Vivir según la naturaleza ha de poseer dos características, según Montaigne: en primer lugar, remite a una vida no artificiosa ni falsa; en segundo lugar, a una vida no forzada, sino suave, producto nuestro y no de elementos externos. Este vivir según la naturaleza es considerado, en Montaigne, desde distintos puntos de vista. En primer lugar, se refiere a la naturaleza macrocósmica, al devenir del mundo. En este caso, la actitud que resulta de vivir según ella es la de aceptación. En segundo lugar, se refiere a la naturaleza social, la segunda naturaleza que es la costumbre. La actitud que corresponde a vivir según ella es la de adaptación. Finalmente, la naturaleza es entendida también como naturaleza individual, aquella que a partir de nuestras cualidades iniciales vamos construyendo. Porque, al fin y al cabo, el proyecto de pintura de sí, que es el objetivo declarado de Montaigne en el aviso al lector con el que empiezan *Los Ensayos*, pretende descubrir el yo, descubrir sus inclinaciones y sus pliegues, para así transformarlo para dar lugar a la mejor vida posible. En el penúltimo párrafo del libro se resume este objetivo, este vivir según la naturaleza:

> Es absoluta perfección y como divina el saber gozar lealmente del propio ser. Buscamos otra condición por no saber usar de la nuestra, y nos salimos fuera de nosotros por no saber estar dentro. En vano nos encaramamos sobre unos zancos, pues aun con zancos hemos de andar con nuestras propias piernas. Y en el trono más elevado del mundo seguimos estando sentados sobre nuestras posaderas.

---

[13] "De l'expérience", III, 13, 1113b; "De la experiencia", 1055.

[14] "De l'institution des enfans", I, 26, 149*ba*; "De la educación de los hijos", 184.

[15] "Apologie de Raimond Sebond", II, 12, 580*b*; "Apología de Raimundo Sabunde", 580.

> A mi parecer, son las vidas más hermosas aquellas que siguen el modelo común y humano, con orden, mas sin prodigio ni extravagancia.[16]

3. Las ideas sobre educación en *Los Ensayos*

La siguiente cuestión a tratar es considerar las ideas sobre educación que aparecen en los *Ensayos* y ver hasta qué punto se relacionan con estas ideas-eje que acabamos de mencionar.[17] Las ideas sobre educación se concentran especialmente en dos capítulos del primer libro, "Sobre el pedantismo" y "Sobre la educación de los hijos". El primero se centra en la crítica a la enseñanza de su época, mientras que el segundo, sin abandonar dicha crítica, tiene como objeto presentar las ideas nuevas que Montaigne defiende respecto a la educación. Montaigne no lleva a cabo un tratado de educación, como lo hará por ejemplo Comenio en el siglo siguiente, sino que se limita a señalar una serie de ideas que, en su opinión, difieren de las dominantes en la época. Así, en estos dos capítulos nos encontramos tanto con preceptos muy generales como con observaciones muy concretas. Sin embargo, es posible ordenar este conjunto en torno a una idea fundamental, la de que hay que formar el juicio más que la memoria.[18] La crítica a la escuela de su época precisamente se basa en que no sirve para formar el juicio, sino que produce una gran cantidad de conocimientos para memorizar. Formar el juicio significa pensar por uno mismo y ser capaz de abordar con finura mental todas las situaciones. Formar el juicio implica, para Montaigne, buscar la verdad antes que la victoria, y poseer la libertad para poder pensar. Sin libertad no es posible formar el juicio, y eso implica, concretamente, que no hay que forzar la marcha del alumno. Y sin búsqueda de la verdad no hay honestidad intelectual, y la formación del juicio debe ir acompañada de aquella, esto es, se trata de no manipular para vencer, y sí en cambio de estar dispuesto a modificar la opinión si el interlocutor nos proporciona mejores argumentos que los nuestros.

Para formar el juicio, Montaigne contempla varias actividades. Una de las más importantes es viajar. Pero el viaje que propone Montaigne no consiste tanto en fijarse en el paisaje o en los monumentos, sino en las maneras de vivir de los habitantes de las tierras que visitamos: qué y cómo comen, hablan, duermen, se

---

[16] "De l'experience", III, 13, 1115*b*; 1057.

[17] Dejando aparte los numerosos artículos sobre las ideas educativas de Montaigne, véanse las siguientes monografías: J. Chateau, *Montaigne, psychologue et pédagoge,* París, Vrin, 1964; J. Favre, *Montaigne, moraliste et pédagogue,* París, Fischbacher, 1887 (Reimpresión en Ginebra: Slatkine, 1970); M. Foglia, *Montaigne, pédagogue du jugement*, París, Garnier, 2011; J.L. Llinàs, *Educació, filosofia i escriptura en Montaigne*. *Un comentari a "De l'educació dels infants"*, Palma, Edicions UIB, 2001; P. Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, París, Droz, 1935.

[18] La idea que en Montaigne el juicio es el eje central de la educación ha sido muy bien desarrollada por Foglia, *op. cit.*

relacionan... Esto es, se trata de llevar a cabo un pequeño estudio antropológico para constatar la diversidad de formas de vida existentes entre los humanos. Como complemento de los viajes, es útil la lectura de la historia, que supone un viaje en el tiempo, y que Montaigne describe como la "anatomía de la filosofía".[19] Y, de manera análoga a cómo se debe proceder con el viaje, en la lectura no se trata de aprender los grandes hechos del pasado, de memorizar, por ejemplo, el lugar y la fecha de una batalla, sino de fijarnos en la conducta de los hombres, en su carácter, en sus vivencias. Los protagonistas de la historia son ejemplos de vidas humanas que pueden servir para reglar mejor la nuestra. En este sentido, no es extraño que uno de los libros más utilizados por Montaigne sea las *Vidas de los hombres ilustres* de Plutarco, que ofrece ocasión no tanto para memorizar historias sino para juzgarlas.

Pero la formación del juicio no sólo se produce en el viaje a través del tiempo y del espacio. El juicio se forma en el día a día, en el aquí y el ahora, y si uno está lo suficientemente atento, cualquier hecho o detalle son útiles para la formación del juicio. En la vida cotidiana, además, se debe practicar lo que ya se hace en el viaje o en la lectura, esto es, la conversación, uno de los tres comercios fundamentales para Montaigne, que se lleva a cabo con plenitud en el marco de una auténtica amistad -la amistad en la que se produce una comunión de las almas- pero como quiera que, desgraciadamente, ésta no es muy frecuente, debemos conformarnos con conversaciones con amistades comunes, porque se trata de poseer un alma de diversos niveles, que esté bien en cualquier lugar, y que sepa conversar con cualquiera.[20] La conversación no es en sí misma ni buena ni mala, su provecho para la formación del juicio depende de cómo se produzca y con quién. Esto último ya lo hemos dicho, mejor con los amigos, o al menos, nos dice Montaigne, hay que evitar conversar con los pedantes, en la medida que éstos representan la antítesis del individuo con juicio bien formado. Respecto de los pedantes, Montaigne afirma:

> *(b)* Amo y honro el saber tanto como aquellos que lo poseen; y, usándolo bien, es la más noble y poderosa adquisición de los hombres. Mas en aquellos (y son número infinito) que basan en él su mérito y valor fundamental, que confunden el entendimiento con la memoria, *(c)* «*sub aliena umbra latentes*» [agazapados al amparo del prestigio ajeno: Séneca, *epist.* 33,8], *(b)* y nada pueden si no es con un libro, ódiolo, por así decirlo, más que la necedad. En mi país y en estos tiempos, la ciencia enmienda bastante la bolsa, rara vez el alma.[21]

---

[19] "De l'institution des enfans", I, 26, 156*c*; 190.

[20] "De trois commerces", III, 3, 821*b*; "De los tres comercios", 800.

[21] "De l'art de conférer", III, 8, 927; "Del arte de conversar", 896.

Se trata, entonces, de buscar la conversación con almas "bien nacidas". Una manera de detectarlas es fijarnos en la manera de conversar de las personas. Tres características revelan que nos encontramos ante una persona adecuada para la conversación, características que también deberemos adquirir nosotros. La primera es la prudencia, es decir, ir con cuidado con lo que se dice, evitando la precipitación y la irreflexión al hablar; la segunda es la modestia, esto es, no pensar que el interlocutor es inferior a nosotros, y no situarnos nunca por encima de él, sino a su altura (si su altura, como es el caso de los pedantes, es demasiado baja, mejor evitar la conversación); la tercera, la preferida por Montaigne, es la adecuación:

> *(b)* Y siguiendo con el tema, resulta que este carácter difícil me hace exquisito para las relaciones con los hombres (he de seleccionarlos muy escogidamente) y me vuelve incómodo para los actos comunes. Vivimos y tratamos con el pueblo; si su conversación nos importuna, si desdeñamos adaptarnos a las almas bajas y vulgares, y a menudo son las bajas y vulgares tan ordenadas como las más sutiles *(c)* (toda sapiencia es insípida si no se acomoda a la ignorancia común), *(b)* no hemos de ocuparnos entonces ni de nuestros propios asuntos ni de los de los demás; tanto en los públicos como en los privados hemos de vérnoslas con estas gentes. Las actitudes menos envaradas y más naturales de nuestra alma son las más bellas; los mejores quehaceres, los menos esforzados. Dios mío, ¡qué gran favor hace la sabiduría a aquellos cuyos deseos adapta a su poder! No hay otra ciencia más útil. «Según se pueda», era el proverbio y el dicho favorito de Sócrates, dicho de gran sustancia.[22]

El mundo es el libro en el que aprendemos, y el mundo, para el ser humano, es sobre todo la vida social. Aunque Montaigne a veces manifieste su voluntad de que el sabio se retire de la vida social,[23] la formación del hombre se alimenta de experiencias, y éstas de conforman mayormente a partir del contacto con otros seres humanos. Montaigne nos recuerda, en este sentido, que sólo practicando aprendemos a bailar.[24]

La idea de formación del juicio, que supone, en definitiva, la formación del hombre se puede resumir diciendo que se trata de tener una cabeza bien hecha antes que bien llena.[25] El humanismo, que en su origen tenía como objetivo la formación del hombre de manera distinta a como lo planteaba la escolástica, esto es, distinta

---

[22] "De trois commerces", III, 3, 820; 799.

[23] Véase el capítulo "De la solitude", I, 39.

[24] "De l'institution des enfans", I, 26, 152*a*; 187.

[25] *Ibid.*, 150a; 185.

a un sistema educativo basado en una serie de libros que eran los depositarios del saber y la fuente de autoridad, acaba finalmente en los mismos vicios que pretendía superar. Educarse, en la escolástica, significaba aprender una serie de técnicas interpretativas que permitían descubrir en los libros antiguos la verdad que se daba por supuesta. El humanismo, en la medida que inicialmente pone el énfasis en el hombre y no en el texto, acaba, en su interés por los clásicos, desviando su atención al ámbito del lenguaje y olvidando la intención inicial de la vuelta a los clásicos, la formación del hombre. La formación humanista se basa en la retórica, la historia y la moral. La propuesta de Montaigne pasa por subordinar estas disciplinas, y en especial la retórica, al hombre, recuperando el espíritu de Quintiliano. La *Instituto Oratoria* no es sólo una serie de reglas de retórica, sino que es una parte de la filosofía, a la que se subordina, una filosofía centrada en el ser humano. La historia, por su parte, no es mero relato de hechos, sino, como ya se ha dicho, la anatomía de la filosofía, es decir el conocimiento de otras maneras de ser humano, que permiten formar nuestro juicio y a nosotros como hombres. La filosofía moral, por su parte, se convierte en Montaigne en la disciplina fundamental, puesto que, en la medida que se aloja en el alma, hace posible la libertad y la felicidad del ser humano.

La formación del juicio remite al alma, pero ésta no se puede llevar a cabo satisfactoriamente si no se atiende a educar también el cuerpo. Montaigne deja claro que no se educa ni el cuerpo ni el alma, sino un hombre,[26] y por eso hay que formar ambas partes. El cuerpo debe ser preparado para que sea capaz de soportar las adversidades, de manera que le sea más fácil a nuestra alma gestionar las situaciones, y no se generen estados que escapen a nuestro control. Esta educación del cuerpo se consigue con la educación física, pero también acostumbrándolo a situaciones diversas. Montaigne refiere, por ejemplo, el caso de Calístenes, que perdió el favor de Alejandro, su señor, por no haber querido beber tanto como él. El principio que hay que seguir, para Montaigne, es educarnos para poder hacer de todo y querer sólo lo bueno (esto es, lo que nuestro juicio decide qué es lo mejor).[27]

Las ideas sobre educación que profesa Montaigne no son especialmente nuevas. Tanto en la filosofía moral clásica como en el primer humanismo aparecen proclamas en favor de la educación del juicio (o del entendimiento), de una educación no memorística sino comprensiva, no basada en la autoridad de los maestros del pasado como en el libre ejercicio de nuestro juicio. Para Montaigne, la escuela de su época no cumple con estos cometidos, y por eso propone una educación individual, a cargo de un preceptor que se comporte de una forma

[26] *Ibid.*, 165a; 198.

[27] *Ibid.*, 167a; 200.

nueva.[28] Porque la formación del juicio es algo que difícilmente puede proporcionar un maestro encargado de un grupo de alumnos, sino que es cada individuo el que debe formarse, a partir de la ayuda de un preceptor que se dedique sólo a él, que no le enseñe cosas como que le dirija en su aprendizaje. Además, es destacable que, aunque Montaigne, cuando escribe sobre educación, no pretenda llevar a cabo un tratado, sus reflexiones abarcan un amplio espectro: se ocupa tanto del alma como del cuerpo, de la experiencia y de la razón, de los viajes y de la vida cotidiana, de los libros y de la conversación… A Montaigne le interesa el ser humano, y cualquier propuesta educativa debe tener en cuenta el máximo de aspectos posibles de la condición humana. Pretender formar un sujeto sin pasiones, o sin cuerpo, significaría no partir del hombre presente, observable, real. En otras palabras, Montaigne no propone un ideal de hombre, sino cómo formar a ese hombre que vive el día a día y que es afectado por múltiples factores.

4. Filosofía y formación del juicio

Pero la disciplina fundamental de la educación, que ocupa las páginas centrales del capítulo dedicado a la educación de los hijos, es la Filosofía. Esto sorprende en la medida que, en el capítulo más extenso y conocido de los *Ensayos*, la "Apología de Raimundo Sabunde" (II, 12), Montaigne dedica bastantes páginas a criticar a la filosofía, en la medida que pretenda erigirse en ciencia de lo Verdadero. La Filosofía se dividía en disciplinas relacionadas jerárquicamente a partir de su grado de certeza. En la cúspide se sitúa la metafísica, que nos proporciona el grado máximo de certeza. Luego nos encontramos con la matemática y la física, ciencias que se caracterizan por poseer una demostración apodíctica o causal. En el escalón inferior tenemos a la filosofía práctica, que aplica los resultados del pensamiento, pero cuyo grado de certeza es inferior. El instrumento que permite construir el edificio del saber filosófico es la lógica. Para que la filosofía práctica tenga sentido, el fundamento teórico debe ser verdadero y el órganon correcto. A lo largo de *Los Ensayos*, y en especial en la "Apología", Montaigne dedica muchos argumentos dedicados a minar la confianza del lector tanto en el órganon como en la metafísica y en la filosofía natural. Para ello, acumula ejemplos, la mayoría extraídos de las *Hipotiposis pirrónicas* de Sexto Empírico, destinados a mostrar que la certeza que ofrece la filosofía no es tal, y que las verdades que exhibe no son más que opiniones. La metafísica, que es la parte más excelsa de la filosofía, se presenta como capaz de explicar el mundo, capaz de alcanzar la verdad y la certeza, pero lo cierto, para Montaigne, es que sus argumentos son muy variados, a veces contrarios, y otras

[28] *Ibid.*, 150a; 185.

veces hasta absurdos, de manera que se hace merecedora de ser llamada "poesía sofisticada".[29] Respecto de la lógica, en tanto que sirve para regular el pensamiento puede ser útil, pero cuando pretende convertirse en un fin en sí mismo, cuando quien la practica se limita a llevar a cabo meros ejercicios verbales, entonces pierde cualquier utilidad, como sucede con la gramática, y no es más que un juego del que, nos dice Montaigne en "De la educación de los hijos", hay que burlarse y no perder más el tiempo, pues estos son los pedantes cuya conversación hay que evitar.[30] El problema, tanto con la metafísica como con la lógica, como de hecho con cualquier otra ciencia, aparece cuando pretenden ser más de lo que son, pues entonces dejan de ser útiles y devienen vacías y absurdas. La filosofía no falla en alcanzar la verdad porque se lleve a cabo de manera incorrecta, sino porque el hombre no posee instrumentos adecuados para llegar a ella. Los argumentos escépticos de Sexto Empírico sirven a Montaigne para mostrar la incapacidad de la razón y de la experiencia, los dos instrumentos humanos para obtener conocimiento, para conseguir una verdad definitiva. La conclusión de la Apología es contundente: no tenemos comunicación con el ser.[31]

Se entiende, pues, que Montaigne afirme no ser filósofo.[32] Pero también se califica en otro momento como un filósofo impremeditado y fortuito, como resultado de comprobar que la descripción del régimen de su vida coincide con ejemplos y preceptos filosóficos.[33] Esta otra filosofía, de la que Montaigne se considera un representante casual, es la filosofía moral. Desprovista de la pretensión de verdad, la filosofía, en su dimensión práctica puede ser útil para la formación del sujeto, en tanto que la consideremos una disciplina que forma los juicios y las costumbres.[34] Esto

---

[29] "Apologie de Raimond Sebond", II, 12, 537*c ; "Apología de Raimundo Sabunde*", 538.

[30] I, 26, 171*bc*; 203.

[31] II, 12, 601*b*; 601. Pese a la crítica a la filosofía especulativa, Montaigne utiliza en los *Ensayos* procedimientos de esta filosofía. MacLean ha señalado algunos: el uso de procedimientos argumentales que denuncia, como el *exemple*, la *autorité*, o el *raisonnement*; la utilización de vocabulario de la metafísica tradicional, como *accident*, *différence*, *substance*, *forme*, *qualité*, *matiere*. Como afirma MacLean, Montaigne destruye un edificio, pero se sirve de elementos de ese mismo edificio para hacerlo. La cuestión, por tanto, no parece residir en la destrucción de estos elementos, sino en cómo se utilizan, a qué finalidad se dirigen. Véase I. MacLean, "«Le país au delà»: Monand ohilosophical speculation", en McFarlane & MacLean (eds.), *Montaigne. Essays in Memory of Richard* Sayce, Oxford, Clarendon Press, 1982, pp. 101-132. De la misma manera, el escepticismo de Montaigne no es de escuela, sino un insturmento del que se sirve, que le permite ligarse tanto al *Eclesiastés* (todo es vanidad), como a Sócrates (la sabiduría como reconocimiento de la ignorancia). Se trata de un ingrediente de la vida, una actitud que nos sirve para situarnos más adecuadamente ante el mundo, con el objetivo de "hacer bien el hombre", y saber vivir esta vida (III, 13, 1110*b*; 1052).

[32] III, 9, 950*c*; 914.

[33] II, 12, 546*c*; 547.

[34] I, 26, 164*a*; 198.

es, Montaigne defiende la parte de la filosofía que se encuentra en la parte inferior del sistema, la filosofía moral, aunque una vez que la filosofía de la que depende se revela como un conjunto de opiniones y no de verdades, entonces ya no puede ser considerada de la misma manera. Para que cumpla con su tarea de formar el juicio, la filosofía moral no puede presentarse como un discurso de verdades, ni puede limitarse a ser un mero discurso, escindido de la vida del ser humano. Por una parte, Montaigne desea que Justo Lipsio o cualquier otro hombre capaz, publique una recopilación de las opiniones de la filosofía antigua sobre el tema del hombre y de sus costumbres.[35] Sería una obra útil y hermosa, afirma. Y lo sería porque formaría parte principal de los libros que sirven a la formación del juicio, libro auténtico de filosofía, que debe dirigirse a la formación de los juicios y las costumbres. Pero, por otra parte, los discursos de la filosofía nunca pueden equipararse con la vivencia, y así, por ejemplo, los discursos filosóficos sobre la amistad nunca podrán igualarse al hecho de vivir una auténtica amistad,[36] o la voluntad firme de Catón supera la que pueda aparecer en el discurso filosófico de Platón.[37] La filosofía no puede quedarse en mero discurso, sino que este discurso debe ser vivido. A la filosofía ostentosa y charlatana se opone una filosofía verdadera y sencilla,[38] una filosofía que, si bien es discurso en el ámbito de la *dóxa*, se hace verdadera en la medida que el discurso se asimila, se vive apropiándoselo. La verdadera filosofía, por tanto, no consiste en unos preceptos concretos, en unos contenidos determinados, sino en la capacidad que posean de ser asimilados y vivenciados por el lector, pues si no la tienen no sirven para nada[39]. Se entiende que Montaigne se queje de que gran parte de los alumnos hayan padecido la viruela antes de haber llegado a la lección de Aristóteles sobre la templanza,[40] discurso que bien hubiera podido servirles para su vida. La filosofía moral sólo tiene sentido si se refleja en la vida, si permite poner en práctica el discurso, si éste llega a corporificarse y se fusiona con la vida. Así, Montaigne, después de citar a Cicerón, afirma: "El verdadero espejo de nuestras razones [*discours*] es el transcurso de nuestras

[35] II, 12, 578b; 578.

[36] "De l'amitié", I, 28, 192*a*; "De la amistad", 222.

[37] "Toutes choses ont leur saison", II, 28, 703*a*; "Cada cosa a su tiempo", 695.

[38] "De la solitude", I, 39, 248*a*; "De la soledad", 273.

[39] "¿Para qué sirven esas ideas elevadas de la filosofía en las que ningún ser humano puede basarse, y esas reglas que están fuera de nuestras costumbres y de nuestras fuerzas? A menudo veo cómo nos proponen unos modelos de vida que ni el orador ni los oyentes tienen esperanza alguna de imitar, ni, lo que es peor, gana ninguna." ("De la vanité", III, 9, 989*b*; 948).

[40] I, 26, 163*a*; 196.

vidas".[41] Catón y Sócrates son grandes almas precisamente porque ejercieron los preceptos de la filosofía apropiándose de ellos, haciéndolos suyos, hasta el punto de naturalizarlos.[42] En esto consiste la virtud, en impregnar el alma de los discursos de la filosofía, porque haciéndolo así los pone en práctica y regula su vida a partir de ellos, como es el caso de Juliano, el Apóstata.[43] La filosofía, pues, contribuye a modificar la existencia del individuo, es el elemento decisivo en su formación. Y en la medida que lo lleva a cabo, la filosofía transmite al alma una alegría que se ve reflejada en el cuerpo.[44] En "De la educación de los hijos" Montaigne remarca la alegría y el gozo que acompaña a esta filosofía, una filosofía apta desde la niñez, y adecuada a la condición humana, pues "el placer es nuestro objetivo".[45]

5. Formación, filosofía y escritura

De lo que hemos dicho hasta ahora sobre la filosofía que es disciplina central de la educación se desprende que el tema de la filosofía es el hombre. Pero dado que sólo existen los hombres particulares, y de ellos, a quien más conozco es a mí, debo ser yo el objeto de la filosofía que me ha de servir para vivir mejor. Así, Montaigne afirma:

> Hace varios años que soy yo el único de objetivo de mis pensamientos, que no analizo ni estudio sino mi propia persona; y si estudio otra cosa es para aplicarla al pronto sobre mí, o mejor dicho, aplicármela a mí. Y no me parece que yerre si, al igual que se hace con otras ciencias incomparablemente menos útiles, participo lo que he aprendido en esto a pesar de que no me satisfaga el progreso que en ella he hecho. No hay descripción de tanta dificultad como la de uno mismo, ni ciertamente de tanta utilidad.[46]

El referente de Montaigne en este aspecto es Sócrates, pues también en Sócrates el tema principal es él mismo:

> ¿De qué habla Sócrates más que de sí mismo? [...] Porque sólo Sócrates había obedecido ciertamente el precepto de su Dios de conocerse a sí mismo y

[41] I, 26, 168*c*; 201. La cita de Cicerón es de las *Tusculanas*, 2,11: "¿Cuántos filósofos hay que consideren sus conocimientos, no una ostentación de ciencia, sino una ley de vida, y que se obedezcan a sí mismos y acaten sus decisiones?"

[42] "De la cruauté", II, 11, 425-426*c*; "De la crueldad", 432.

[43] "De la liberté de conscience", II, 19, 669a; "De la libertad de conciencia", 663.

[44] Al respecto, Montaigne cita a Juvenal (9, 18-20): "Puedes detectar los tormentos ocultos del alma en un cuerpo enfermo, puedes detectar también las alegrías; de ahí el rostro toma una u otra apariencia" (I, 26, 161*b*; 194).

[45] "Que philosopher c'est apprendre à mourir", I, 20, 81*c*; 122. Sobre el tema de Montaigne hedonista, véase M. Conche, "Plaisir et communication", en *Montaigne et la philosophie*, Paris, Médgare, 1992, pp. 79-109.

[46] "De l'exercitation", II, 6, 378*c*; "Del ejercicio", 392.

> mediante ese estudio había llegado a despreciarse, sólo él fue considerado digno del apodo de sabio. Quién se conozca, tenga la osadía de darse a conocer de sus propios labios.[47]

La actividad de estudiarse a sí mismo, que propone Montaigne para reemplazar el estudio del hombre,[48] pretende erigirse en ciencia, pero como tal presenta las mismas dificultades que cualquier otra, esto es, la imposibilidad de acceder a un conocimiento verdadero, estable y definitivo. Pero, además, la pregunta sobre uno mismo hace referencia no sólo a algo inestable y en continuo cambio, sino también a quien se está haciendo dicha pregunta. La pregunta remite a quien ha preguntado, y en ese proceso el yo se modifica. El estudio de sí, por tanto, no es mera pintura, descripción, sino que conlleva la modificación del sujeto que lo lleva a cabo. En este sentido, la propuesta de formación del sujeto no puede limitarse a ser una propuesta que se limite al ámbito teórico, y el aprendizaje que conlleva no puede consistir únicamente en recitar la lección, sino en practicarla, para así transformarse en el proceso. La educación que propone Montaigne consiste en un ejercicio de formación continua, que no se limita al ámbito escolar o académico, sino que afecta al sujeto en cada momento. Por eso la educación no consiste meramente en adquirir unos conocimientos, sino que debe construir a la persona, de manera que, buscando un equilibrio entre las tendencias innatas, la naturaleza social y la naturaleza macrocósmica, pueda llevar a cabo con éxito el arte de vivir, el arte de disfrutar lealmente de su ser.[49]

Ahora bien, esta formación del sujeto no debe limitarse a poner en práctica una serie de preceptos educativos para formar el juicio, sino que consiste principalmente en realizar, de manera rigurosa, un estudio de sí (estudio que necesita para darse de un juicio mínimamente formado, de ahí la importancia de la primera educación). De este modo, las ideas educativas de Montaigne no pueden desligarse del proyecto del libro. Por una parte, la formación del juicio, objetivo de la educación que propone Montaigne para el niño, es elemento imprescindible para llevar a cabo la pintura de sí que proponen los *Ensayos.* Por la otra, el proyecto del libro transforma la educación del niño en formación del sujeto, proceso continuo, mediante el ejercicio del juicio sobre sí mismo, no sólo de pintura sino también de construcción de sí.[50]

---

[47] *Ibid*, 379-380*c*; 393-394.

[48] Véase más arriba, en la página 4, el fragmento citado “Del arrepentimiento”.

[49] Véase *supra*, apartado 2.

[50] Y eso explica por qué en el capítulo sobre la educación de los hijos Montaigne nunca pierde de vista el tema de la escritura y de la producción del libro.

Toda ciencia se expresa en el lenguaje y se traslada a la escritura. La "ciencia" que se ocupa del estudio de sí no es menos,[51] pero produce una escritura peculiar. El estudio de sí se presenta como algo continuo y que no tiene fin, un camino que lleva a escribir "mientras haya tinta y papel en el mundo".[52] Ahora bien, esta escritura ya no puede desplegarse en forma de Tratado, como un sistema, o como transmisión de una verdad ya establecida. Comoquiera que sujeto y objeto de investigación son el mismo y están en continuo cambio, la escritura, si quiere adecuarse a su tema, debe estar siempre en movimiento. Así, *Los Ensayos* se presentan como una especie de registro sin fin, un libro continuamente modificado, porque el autor, primer lector, queda modificado por su lectura y procede a su vez a modificar lo escrito. Ahora bien, la escritura que es el estudio de sí no es un registro de hechos, un relato más o menos ordenado de la vida de una persona, sino de los pensamientos,[53] pensamientos sobre los hechos o sobre otros pensamientos, pensamientos que son puestos a prueba en el proceso de escritura.

Esta nueva escritura, que resulta de llevar a cabo la empresa de estudiarse a sí mismo, empresa necesaria para la formación del sujeto, es el ensayo. Y el ensayo se convierte en la forma de escritura de la filosofía que sirve a la formación del sujeto. El ensayo refleja una nueva manera de hacer filosofía,[54] una filosofía consistente en juicios personales y subjetivos y no en razones universales y explicativas del mundo; una filosofía con un lenguaje de tendencia interrogativa, abierto a la duda incluso en la aseveración; una filosofía que se completa con la lectura, pues la actividad filosófica cobra sentido cuando alguien la comparte, cuando la escritura se hace pública y puede servir a otro[55]; y una filosofía siempre original, pues el material ajeno sirve de experiencia para producir algo propio, en la medida que es asimilado.

Y el resultado de esta nueva escritura filosófica es un libro único, en el que el pensamiento se transforma en acción, que proporciona a su vez nuevo material de reflexión. Montaigne ha hecho su libro, pero su libro también le ha hecho a él: "No hecho mi libro más de lo que mi libro me ha hecho, libro consustancial a su autor,

---

[51] Montaigne se refiere al estudio de sí mismo como "mi metafísica, mi física" ("De l'expéirence", III, 13, 1072*b*; 1019).

[52] "De la vanité", III, 9, 945*b*; 910.

[53] *Ibid*.

[54] Para lo que sigue, véase J.L. Llinàs, "Los Essais como escritura filosófica y la pregunta por la identidad personal", en *Daimon*, 37, 2006, pp. 59-71.

[55] "*(b)* Y como dice Plinio, cada cual es para sí mismo muy buena materia de estudio, con tal que tenga capacidad de observarse de cerca. No se trata aquí de mi ciencia, sino de mi estudio; y no se trata de la lección de otros, sino de la mía. *(c)* Y por lo tanto no se me debe reprochar que la comunique. Lo que a mí me sirve puede servir quizá a otro." II, 6, 377; 392.

mediante tarea propia, parte de mi vida; no mediante una tarea y una meta tercera y ajena como todos los demás libros"[56] ("Del desmentir", II, 18,648*c*).

De este modo, educación, filosofía y escritura se unen para constituir el estudio de sí mismo que conduce a la formación del sujeto.[57] La educación se produce mediante el ejercicio de la filosofía, que contribuye a formar el juicio; la filosofía busca alojarse en el hombre para transformarlo y procurarle bienestar; y este ejercicio de la filosofía implica la producción de un tipo de escritura que transforma a su vez al hombre que la practica.

6. Para concluir

Montaigne se sitúa al principio y al final de la modernidad por lo que hace a la reflexión sobre la formación del sujeto. Al principio, porque, antes que Descartes, pone al yo como punto de partida, en la consciencia que todo conocimiento es conocimiento de un sujeto. Al plantear la tarea de investigación como una pintura de sí, da lugar a una escritura de sí que transforma el sujeto y le conduce a una continua formación de sí mismo en la búsqueda de "hacer bien y debidamente el hombre" y de "disfrutar lealmente de su ser". Podemos encontrar aquí la idea de formación como ascenso a la humanidad. En este sentido, Montaigne puede ser visto como un antecedente de la *Bildung*, en la medida que entendamos que plantea la formación como una manera específicamente humana de dar forma a las disposiciones naturales del ser humano.

Sin embargo, Montaigne también se sitúa al final de la modernidad, por cuanto que en él no encontramos una esencia del hombre a la que aspirar, ni una Razón a la que adecuarnos. No hay una forma de hombre universal que podamos conocer y a la que debamos y podamos acercarnos. Cultivarnos como seres humanos, pues, es una tarea compleja, por cuanto entre los hombres hay mucha diversidad y ninguno de ellos (o todos ellos) reflejan la "humanidad". A falta de una vara de medir que permita valorar nuestro proceso de formación, el sujeto sólo puede reflexionar sobre sí mismo, en la convicción que esto le permitirá vivir mejor. En otras palabras, pensarse es crearse, creación continua que no se orienta a una perfección predeterminada, sino que sólo cobra su sentido por su utilidad en la búsqueda de vivir lo mejor posible. Y el resultado, en el caso de Montaigne, son *Los Ensayos*, lugar cerrado, inmóvil, en el que reside el Montaigne "sustancial", acabado. Pero comoquiera que Montaigne quiere ser algo más que en el papel,[58]

---

[56] "Du démentir", III, 18, 665*c*; 659-660.

[57] Véase J.L. Llinàs, *Educació, filosofia i escriptura en Montaigne. Un comentari a "De l'educació dels infants"*, *op. cit.*

[58] "De la ressemblance des enfans aux peres", II, 37, 784*a*; 770.

nos encontramos con un libro paradójico, pues no tiene fin, no puede nunca darse por cerrado mientras su autor siga con vida. En cierto modo, *Los Ensayos* son la tumba de Montaigne, y el espejo de su ejercicio, de su práctica filosófica, ejemplo de cómo un sujeto particular cualquiera puede llevar a cabo su formación, esto es, construirse, crearse.

Antropología y educación en Comenio[59]

Andrés L. Jaume[*]

Introducción

Comenio representa un personaje atípico en la Modernidad filosófica. Filósofo, teólogo, pedagogo, propone un pensamiento completamente original como es la pansofía. Preocupado por el entendimiento entre los hombres, la reforma del género humano y la utopía, elabora un pensamiento cuyo eje es Dios. Dios, mundo y hombre mantienen una relación de panharmonía entre sí y concibe al ser humano como un microcosmos. Sin embargo, todas estas ideas no nacen de la nada. Comenio es un hombre de su tiempo, a caballo entre las ideas del humanismo renacentista, la nueva ciencia de Bacon y las urgencias vitales de su época. Reformado antes de la Reforma de Lutero, el último obispo de la *Unitas Fratrum* conoce la guerra de los treinta años, la persecución y el exilio. El mundo de Comenio es laberíntico y el ser humano, el sujeto que después será el sujeto moderno, ha de encontrar la salida del mismo. Pero, ¿cómo? Sólo Dios es lo único necesario. No estamos ante una Modernidad del Cogito, pero sí ante una Modernidad de la interioridad y, sobre todo, de la relacionalidad. En efecto, no hay aquí galerías insondables, sino relacionalidad entre el sujeto y el mundo, por muy laberíntico que éste sea. El entendimiento, la mano y la acción, el ser humano está ya en el mundo, no debe esperar a que nadie le garantice que el mundo existe. La antropología de Comenio exhibe esa misma relacionalidad desde sus propios fundamentos de corte platónico-agustiniano y se fundamenta en la tradición propia de la antropología teológica desde una perspectiva reformada -es decir, apela a fuentes bíblicas y no a la tradición escolástica-. En ella juega un papel sobresaliente la tradición humanista, con referencias notables a Vives, y los ideales de la nueva ciencia, con Bacon a la cabeza y sus ideas a propósito de la reforma e institucionalización del saber. Para Comenio la idea del ser humano va ligada a la de su educabilidad. De forma que su concepción antropológica tiene una clara dimensión teleológica y pasa por la educación como medio para alcanzar la plenitud del ser humano.

[59] Este texto forma parte del proyecto Formación y reconocimiento: educación, ética e historia, en el cual colaboran el Grupo de Investigación sobre Pensamiento Científico y Filosófico Moderno y Contemporáneo de la Universitat de les Illes Balears y el Cuerpo Académico Historia e Historiografía Regional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

1. Las ideas antropológicas de Comenio en las obras previas a la *Didactica Magna*

El estudio de la antropología de Comenio no puede separarse de la exposición de la Filosofía natural, el ser humano, en tanto que ser dotado de alma y cuerpo para la tradición cristiana. La psicología forma para la tradición una parte indisociable del discurso de la Filosofía natural y es ahí donde hay que encontrar los rudimentos de lo que después, en la *Didactica magna* constituirá un desarrollo más sólido de sus ideas acerca del ser humano. Comenius aborda las cuestiones relativas a la psicología en diversas obras. Entre ellas cabe citar los opúsculos *Problemata haec miscelanea* (1612) y *Sylloge quaestionum controversarum* (1613) o la *Physicae Synopsis* (1633). Todas ellas previas a la *Didactica Magna* (1642).

La psicología forma parte del *curriculum* académico filosófico en las universidades y centros de estudios superiores durante el s. XVII. Es una disciplina filosófica que se estudia como preludio a otras cuestiones de carácter teológico y médico. Durante el s. XVI experimenta, además, un importante desarrollo, pues no en balde aparecen voces discrepantes respecto de la síntesis aristotélico-tomista. Entre ellas podemos situar la tarea de los neoaristotélicos humanistas como Zabarella, Pomponazzi o Telesio. Tanto los *Problemata* como el *Sylloge* son escritos escolares, *disputationes*, ejercicios académicos de conclusión. Comenius cuenta con unos veinte años y es estudiante en Herborn[60], donde es alumno de Alsted y de Piscator. Ambos escritos exhiben cierta influencia del magisterio de Alsted,[61] influencia enciclopédica que cabe ver en las obras posteriores de Comenius.

Los *problemata* aparecieron en 1612, mientras que el *Sylloge* en 1613, cabe suponer, pues, como conclusiones o ejercicio académico correspondiente al curso. La Academia de Herborn era un centro de educación superior calvinista, no confería grados académicos[62], pero sí obligaba a sus alumnos a rendir exámenes de este tipo tal como acreditan ambos documentos. Los dos escritos contienen un compendio o miscelánea de diversas cuestiones académicas que podían ocupar a los estudiantes durante su formación. Vale la pena detenerse en el contenido variopinto de ambas obras y destacar las referencias bibliográficas que aparecen en ellas.

---

[60] M. Blekastad, *Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský*, Universitetsforlaget Oslo & Academia, Praga. 1969, p. 24. Se matriculó en Herborn el 30 de marzo. Sobre la Academia de Herborn y Comenio, cf. G. Menk, «Johann Amos Comenius un die Hohe Schule Herborn», *Acta Comeniana* 8, pp. 41-60, 1989.

[61] Alsted (1588-1638) fue profesor en Herborn y era poco mayor que Comenius. Polímata y erudito, representa dentro de los reformados la línea enciclopedista y luliana. Su obra magna fue su *Encilopaedia in septem tomis distincta* (Herborn, 1630).

[62] M. Blekastat , *op.cit*. p. 33.

El primero de ellos, a saber, *Problemata*, abarca ocho cuestiones, siendo la cuestión IV la correspondiente a la psicología, cuyo título es *An anima rationalis sit forma hominis?* La cuestión es, pues, clásica, ya que se trata del viejo principio *anima forma corpum*. Las fuentes que cita Comenio en este mismo texto son variadas: Averroes, Platón, Zabarella, Escalígero, Ramus y Casmano.

La conclusión de la argumentación de Comenio será: «quatenus corpori humano uñita efficit hominem, eique largitur rationalitatem, verè forma est», a saber, que el alma es la forma substancial del ser humano en tanto que ser compuesto de materia y forma. El joven Comenius, pues, sigue la doctrina clásica.

El segundo de ellos, publicado en 1613, lleva por título *Sylloge quaestionum controversarum*, el título completo en latín hace referencia explícita al magisterio de Alsted.[63] El texto se compone de ocho cuestiones sobre física. De las cuales tres tienen que ver con la psicología y la teoría del conocimiento. Así, la cuestión 1ª «Universaliane cognoscat intellectus tantum, an singularia etiam» o la cuestión 2ª, a saber, «Omnisne cognitio a sensu incipiat» son tópicos clásicos en la teoría del conocimiento propia de la tradición escolástica. Para esta tradición el conocimiento es el resultado del concurso de las operaciones propias de las facultades anímicas que aprehenden la realidad externa. El problema del conocimiento, pues, se dirime en gran medida en una psicología de las facultades, si bien hay que destacar, en contra de la opinión más generalizada, que el problema del conocimiento como tal no se circunscribe únicamente a esta psicología de las facultades, sino que se complementa con la doctrina del método científico que, en gran medida se basa en el estudio -y comentario- de los *Analitica Posteriora* de Aristóteles. Ahora bien, la cuestión 8ª puede decirse que entra de lleno en la problemática psicológica al menos tal como la entendemos hoy. En efecto, dicha sección lleva por título «Per emissioneme fiat visio, an per immissionem?» (I. 79), a saber, si la percepción visual se produce porque de los ojos emane algún tipo de luz o «rayo», a saber, «ut radii visivi emittantur ex oculo in rem objectam», es decir, del ojo a la cosa y no de la cosa al ojo. La percepción por emisión es la teoría sostenida por Galeno. O si, por el contrario, se produce por inmisión, es decir, el ojo es un receptáculo pasivo y acaece que «radii visivi ab objecto immittantur, speciemque rei visibilis ei deferant» (I. 79), a saber, del objeto al ojo y no viceversa. Finalmente considera también la posibilidad de la percepción visual *per corradiationem*, es decir, un punto intermedio. En cualquier caso, Comenius se remite a los *Problemata* de Aristóteles, de hecho, es la única referencia explícita que aparece en el texto, si bien los

[63] En efecto, el título completo reza: *Sylloge quaestionum controversiarum, a philosophiae viridario depromtarum: pro quarum veritare sub clípeo Doctissimi Viri Johannis Henrici Alstedi, philosophiae in incluto Nassoviorum Lyceo professoris solertissimi, praeceptoris sui charissimi, multumque honorandi, in publico philosophantium acroaterio pugnabit Johannes Amos e Marcommannis Nivnicenus*.

editores de la edición crítica de la Academia de las Ciencias de la República Checa, J. Nováková, señala la influencia de Galeno y de J. Zabarella, Escalígero y Casmannus, probablemente justificada en que esos mismos autores aparecen de modo explícito en el ejercicio académico del año anterior. Por otra parte, es interesante destacar el aristotelismo humanista de las fuentes que emplea Comenio. En efecto, no se trata de un aristotelismo de corte escolástico, sino de la corriente humanista que podemos encontrar en el Renacimiento. Autores como Zabarella, Escalígero o Casmannus son exponentes de una corriente aristotélica relativamente alejada de la tradición escolástica y claramente preocupada por la pulcritud filológica del texto.

Puede concluirse que Comenius, a sus veinte años, había aprovechado bien el tiempo en Herborn y conocía suficientemente bien un determinado número de fuentes solventes en lo relativo al curriculum educativo de cualquier académico de su tiempo.

2. La Synopsis Physicae y sus relaciones con la *Didactica Magna*

Tanto la *Physicae Synopsis* como la *Didactica Magna* son próximas en lo que atañe a su publicación. La primera edición de la *Physicae Synopsis* apareció en Leipzig en 1633, posteriormente hubo tres ediciones publicadas en Amsterdam en 1643, 1645 y 1663 respectivamente. La *Didactica Magna*, obra capital del pensador checo, apareció publicada por vez primera en 1642 en latín en la edición de *Opera Didactica Omnia*, edición que reúne diversas obras que, sobre temática educativa, publicara el propio Comenius. Sin embargo, hay que señalar que la obra que conocemos como *Didactica Magna*, es una reelaboración latina de una obra de juventud publicada en checo en 1627.

Tanto la *Didactica Magna* como la *Synopsis Physicae* son obras distintas en cuanto a temática. Si bien la primera tiene por objeto el conocido modo o arte de enseñar todo a todos o, como reza su subtítulo "Universale Omnes Omnia Docendi Artificium Exhibens", La *Synopsis Physicae* un texto acerca del estudio de las cosas naturales, las relacionadas con la *physis*. Y, en la misma estela y como parte del corpus de conocimiento que constituye la Física o Filosofía Natural, se trata también del alma y, en concreto, del alma humana y de sus potencias o facultades. De ahí que quepa ver los elementos de una antropología en el estudio de esta disciplina que será complementada con el estudio de las fuentes escriturísticas. En la *Synopsis Physicae* encontramos un resumen de las ideas sostenidas por Comenius en torno a la naturaleza. En la misma se observa cómo Comenius hace una peculiar síntesis de religión y ciencia renacentista, alejándose en todo punto de la tradición aristotélica a la que no duda en tildar de intrincada, ambigua y errónea (XII, p. 76) a la vez

que alabar, en contra de Aristóteles, a Campanella, Galileo o Bacon. El problema con el conocimiento propio de la física es que no puede partir únicamente de la observación o de los sentidos, sino que debe ser complementado por la razón y por la fe. La ciencia no puede ser menos cristiana.

La *Synopsis* se desarrolla a lo largo de XII capítulos más un apéndice en los que se aborda la totalidad de la naturaleza. El tratado acerca del alma o de las funciones psíquicas lo encontramos en el capítulo X, y XI. El capítulo X trata de los animales, mientras que el capítulo XI se centra en el ser humano. ¿Qué encontramos en esos capítulos? Para empezar, una taxonomía y explicación de las facultades anímicas. En efecto, el capítulo X *De Animalibus* aborda la cuestión acerca de qué es un animal, a saber, «una planta móvil» cuya diferencia específica es precisamente la autocínesis propiciada por el alma vital[64] y que consta de siete facultades. Así, Comenio señala a propósito de éstas que: «Tota igitur de animali tractatio absolvitur explicatione facultatis 1. nutritivae, 2. vitalis, 3. sensitivae, 4. locomotivae, 5. enuntiativae, 6. defensivae 7. Tandemque generativae» (XII, p. 145).

Estas facultades explican a juicio de Comenio la vida animal «totum naturae mysterium in animalibus novit» (XII, p.145). Comenius, sigue, pues, la psicología de las facultades propia de la tradición aristotélica. Las fuentes de tal concepción cabe encontrarlas en la interpretación que hacen autores como Campanella (*Realis Philosophia*) de los textos físicos de Aristóteles[65] y de la influencia de la medicina galénica. Dentro de ese mismo capítulo en torno a *De animalia*, es especialmente interesante el análisis al que procede en la sección 3 *De facultate sensitiva*. En esa misma sección, al igual que Descartes, trata acerca de los espíritus animales. Para Comenio los sentidos interiorizan cualidades sensibles de los objetos del mundo exterior. A este proceso lo denomina *perceptio* y se produce en virtud de los espíritus animales. Además, el órgano encargado de nos aporta información del exterior.[66] Las fuentes de su análisis en la citada sección son Campanella y, cómo no, L. Vives, autor que no menos ejerció una poderosa influencia sobre Descartes.

---

[64] En efecto, en la *Synopsis* sostiene conforme a la tradición que «Principium movens in animali est anima vitalis: quae nihil est aliud quam spiritus vivus densus et robustus corpora, quae inhabitat, valide implens et potenter gubernans» (XII, p. 144).

[65] *Cf. In Physicae Synopsis Commentariu*s de Kyralová, Sousedík & Steiner in *Comenius Opera Omnia* vol. XII, p. 220 y ss.

[66] Cf. « XXIX. Sensus in animali est eorum, quae intra vel extra animal sunt et fiunt, perceptio.

XXX. Perceptio illa fit vi spiritus vivi, qui cum in animali subtilissimus sit, spiritus animalis dicitur.

XXXI. Vis illa perceptive in spiritus animalis teneritudine sita est: quia nempe a quacunque re contingintur, mox ab ea afficiutur. (Omnis enim sensation fit per passionem: ut infra patebit.)

XXXII. Sedes et officinal spirituum animalium cerebrum est. In cerebro etenim non solum maxima spiritus illius copia residet, sed et totus spiritus animalis ibidem progeneratur (XII, p. 150).

3. La antropología de la *Didactica Magna*

La *Didactica Magna* es quizás la obra más influyente y conocida de Comenio. En efecto, constituye ésta uno de los hitos en la Historia de la Pedagogía, pues da plena carta de ciudadanía a la disciplina que hoy conocemos como Didáctica. Sin embargo, la obra es mucho más amplia, pues en ella encontramos una antropología, una teoría y un método de la enseñanza o didáctica y una teoría de la organización escolar además de una teleología educativa que, como se verá, depende de los presupuestos antropológicos que elabora Comenio.

Comenio tiene una concepción teológica del ser humano. El hombre es un ser creado a imagen y semejanza de Dios, ya en el capítulo primero exclama «¡Oh hombre, si me conocieras, te conocerías!», para señalar a continuación, en el capítulo II, que el fin de éste está fuera de esta vida. Estas afirmaciones se sustentan en un programa epistemológico que concibe el conocimiento humano a partir de tres fuentes: la razón, el mundo -entendido como mundo externo y asequible a los sentidos- y la revelación que se manifiesta en la Escritura. De este modo, qué sea el hombre, asunto que abordará en los primeros cinco capítulos de la *Didáctica Magna*, es una cuestión que debe ser examinada partiendo de las tres antedichas fuentes. Ni el mundo por sí mismo ni la introspección pueden decirnos, sin ayuda de la revelación, cuál es la relación del hombre con lo divino y de qué manera hombre y Dios se relacionan. En un contexto como el del s. XVII la cuestión de un hombre desligado de Dios difícilmente podría plantearse.

La cuestión teológica también está presente en la idea de mundo; el mundo es mundo porque es creación y refiere constantemente a su creador como dice en el capítulo III de la *Didactica Magna*: «Cualquiera que sea la parte del Mundo visible que examinemos nos llevará a la conclusión de que ha sido creado para otro fin más que el de servir de generación, crianza y ejercicio al género humano». La idea aparece mejor sistematizada en el §72 del *Prodromus Pansophiae*, opúsculo previo a la *Didactica* donde se examina una idea central en el pensamiento de Comenio: la panharmonía. En efecto, todo ocurre conforme a razón y esa razón es divina, el arte imita a la naturaleza y la naturaleza a Dios, al representar el mundo a Dios, Dios se representa a sí mismo «Entonces al representar el mundo Dios se representó a Sí mismo, para que la creatura fuera totalmente proporcionada a su creador» y, a continuación, sostiene, en el §74 que «el fundamento tanto de la formación como del conocimiento de todas las cosas es la armonía». De otra manera, las partes del todo están relacionadas entre sí y con su autor. Aquí es donde debuta una de las grandes metáforas del s. XVII, la máquina, metáfora que, salvando las distancias muy notables con Descartes, será clave para Comenio como bien ha señalado

Schaller.[67] En efecto, en el capítulo V de la misma *Didactica Magna* encontramos desarrollada la metáfora en lo que al ser humano respecta. Éste es también una armonía que funciona como un reloj y cuyos constituyentes notables son el corazón, el cerebro para el cuerpo y la voluntad para el alma.

> *El hombre mismo no es sino armonía, tanto respecto del cuerpo como del alma*. Así como el mundo entero es a modo de un inmenso reloj, formado por muchas ruedas y campanas tan ingeniosamente dispuestas que para obtener la perpetuidad del movimiento y la armonía se hace depender unas de otras por todo el universo, de igual modo puede ser considerado el hombre. *En cuanto a su cuerpo, formado con maravilloso ingenio*, su primer móvil es el corazón, fuente de la vida y de todas las acciones y del cual reciben los demás miembros el movimiento y el ritmo de este movimiento. La pesa que causa los movimientos es el *cerebro*, que sirviéndose de los nervios como de cuerdas, atrae y separa las demás ruedas (los miembros). La variedad de las operaciones internas y externas es la misma ordenada proporción de los movimientos (§15).

Y añade en el siguiente parágrafo:

> Del mismo modo, la rueda principal en los movimientos del alma es la voluntad; las pesas que la mueven son los deseos y afectos que la induce hacia uno u otro lado. La razón es el muelle que detiene o impide el movimiento y regula y determina qué, adónde y en qué medida debe aproximarse o separarse. Los demás movimientos del alma son como ruedas menores subordinadas a la principal. Por lo cual, si no se pone demasiado peso con los deseos y afectos, y la razón como llave regula y cierra sabiamente, no puede menos de resultar la armonía y consonancia de las virtudes; esto es, una suave ordenación de las acciones y pasiones. (§16).

Comenio no fue mecanicista en el sentido en que creyó entender el mecanicismo de Descartes. Ello lo atestiguan sus opúsculos anticartesianos en los que critica la imagen que ofrece Descartes acerca de la naturaleza y el hombre. Para Comenio el gran error es prescindir de la fuente teológica, olvidar que, como ya se ha señalado al inicio de esta sección, el hombre está hecho a imagen y semejanza de Dios y sólo en Dios puede encontrar la solidez necesaria para su pensamiento y acción. Como puede verse, la idea de una antropología va ligada no menos a una moral de fundamento teológico. El hombre actúa y vive bien cuando está en armonía con los

[67] K. Schaller, *Die Maschine als Demonstration des lebendigen Gottes. Johann Amos Comenius im Umgang mit der Technik*, Hohengehren, Schneider Verlag, 1997.

designios de su creación que están inscritos en su propia constitución psicofísica, lo contrario es la oscuridad y el dolor. Hay voluntad y hay razón: el deseo puede ser insaciable e incluso pernicioso, los afectos desaforados, sólo el ejercicio de la razón pone un límite justo, cuyo canon es la búsqueda de la armonía, en el microcosmos que es el ser humano. Schifferova ha señalado la importancia del pensamiento de Séneca para Comenio y, en consecuencia, de la ética estoica, no vamos a repetir aquí sus sólidos argumentos, pero sí conviene subrayar que Séneca ejerció una notable influencia en los pensadores cristianos y, si bien pagano, Comenio ve en Séneca un precursor de sus ideas de corte neoplatónico sobre el orden, la armonía y el paralelismo y unidad de todos los seres, en suma la idea de que la ética tiene una base ontológica[68] y, puede añadirse, ontoteológica. Se ha insistido en que la racionalidad conforma la voluntad, pero, ¿qué significa en el pasaje anteriormente citado «racionalidad»? Schifferova, desde un examen minucioso de la *Consultatio catholica*, la última obra de Comenio, señala que «La racionalidad significa vivir de acuerdo a las necesidades, que llevan al desarrollo de una red completa de órdenes morales y a una admonición de la restricción, la simplicidad y la moderación».[69] En cualquier caso, de lo que se trata es del cultivo de la humanidad, de ahí que antropología, ética y educación vayan de la mano. Educar al hombre no es menos que hacer que sea lo que debe ser y no otra cosa. La educación moral, lejos de ser algo que quede lejos del *curriculum*, es el núcleo del mismo y, si la enseñanza de las demás disciplinas tiene algún sentido, lo tiene en la medida en que contribuyen a que el ser humano sea lo que debe ser. Esa racionalidad a la que apela es también una racionalidad solidaria y no autárquica que se funda en la idea de un espectador interno imparcial, de otra manera, actuar como si se estuviera a la vista de todos durante todo el tiempo[70] y, en última instancia, a la vista de Dios, que todo lo ve tal como es. El argumento de la mirada, la presencia del otro, aunque potencial, nos aleja de una conformación del sujeto que tiende a un solipsismo aunque sea de modo involuntario. La relacionalidad con lo otro, sea el otro hombre, sea Dios, se aparece así como un rasgo esencial del pensamiento de Comenio.

La racionalidad es posible porque, como se ha apuntado, hay algo así como un fundamento de la misma en el propio hombre. Si Dios ha creado al ser humano a su imagen y semejanza, entonces las facultades racionales no son menos divinas. La tesis que sostiene que el hombre es una criatura racional depende del fundamento bíblico que, obviamente, no se cuestiona, así al menos hay que

---

[68] V. Schifferova, *La ética en el pensamiento de Comenio*, Mar del Plata, Kazak Ediciones, 2018, p. 133.

[69] V. Schifferova, *op. cit.* p. 133-134.

[70] V. Schifferova, *op. cit.* p. 137.

entender las afirmaciones que hace Comenio al respecto. Así, ser criatura racional es «ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo entero» (*Didactica Magna*, cap. IV, §2). El conocimiento tiene, para Comenio, una función soteriológica, no sólo resulta de utilidad inmediata, sino que pone su mirada en las ultimidades de la vida futura. A la pregunta de cómo es posible dicho conocimiento, Comenio apela a la propia naturaleza; el conocimiento es posible por naturaleza, le viene dado al hombre en virtud de su misma constitución. En el capítulo V de la *Didactica Magna* encontramos el desarrollo de esta idea y, para tal fin, Comenio no apela sólo al fundamento bíblico, sino a la autoridad de y de Luis Vives. De hecho, el §1 es una declaración de principios en torno a este importante tema:

> Entendemos aquí por NATURALEZA, no la corrupción inherente a todos después del pecado (por la que somos llamados hijos de la ira por naturaleza, incapaces de pensar algo bueno de nosotros mismos como tales), sino nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver. En este sentido dice Luis Vives: ¿Qué es el cristiano sino un hombre cambiado de naturaleza, como si dijéramos restituido a su primitivo ser, del que había sido despojado por el Diablo? (Lib. I de Concordia et Disc.). Y en igual sentido puede interpretarse lo que Séneca escribió: *La sabiduría consiste en volvernos hacia la naturaleza y restituirnos a aquel estado de que fuimos desposeídos por el público error* (esto es, del género humano en la persona del primer hombre). Dice asimismo: No es bueno el hombre, pero es creado para el bien; con el fin de que acordándose de su origen procure asemejarse a DIOS. A nadie está vedado intentar subir al sitio de donde había descendido (Epist. 93) (§1).

La antropología teológica vuelve a aparecer, si el hombre es racional, lo es porque hay un fundamento teológico del conocimiento, Dios, la sabiduría, instiló en el ser humano las semillas del conocimiento, de forma que el conocimiento es posible en virtud del origen divino del ser humano y Dios aparece en el alma humana como una idea innata (argumento que desarrolla en los §§18-21), incluso al margen de la revelación, el gentil puede tener conocimiento de Dios, pues en el hombre existe «la raíz de la religión».

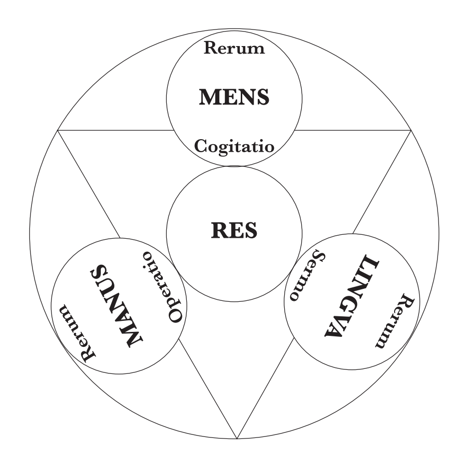
4. La cuestión del lenguaje

En la sección anterior, al tratar de la racionalidad, se citaba el §3 del capítulo IV de la *Didactica* donde se subraya la función de «denominador y clasificador de todas las cosas» a la vez que se ligaba esa función, eminentemente lingüística, al problema del conocimiento. El tema del lenguaje ocupa un lugar preeminente en la antropología

de Comenio, no sólo como instrumento, sino como realización de la panarmonía. Sería erróneo ver en Comenio un mero didacta de la lengua sin considerar la teleología de esa praxis que para él es un asunto más filosófico que práctico. Son conocidos los esfuerzos de Comenio por elaborar métodos de aprendizaje del latín. Como ha señalado Eco[71] sus pesquisas en este campo se circunscriben a una problemática general del s. XVII. Sin embargo, es erróneo considerar que obras como la *Janua Linguarum* o el *Orbis Pictus* son meros manuales de lengua latina. Como ha destacado Patocka,[72] hay una metafísica *in nuce* en la *Janua linguarum*, pues establece el vocabulario necesario para abordar todas las cosas, se trata de una pequeña enciclopedia y panorama del universo. Ahora bien, Comenio también está inmerso en el proyecto de la búsqueda de un lenguaje perfecto, un lenguaje que nombre sin ambigüedades a cada cosa y que sea de utilidad para constituir una nueva ciencia. En el *Orbis Pictus* encontramos un alfabeto animal, un intento de encontrar mediante onomatopeyas algo así como un fundamento en la naturaleza. El tema recuerda vagamente a las posiciones encontradas sobre el lenguaje que esboza el *Crátilo* de Platón. Ahora bien, la cuestión no se reduce únicamente al estudio del latín. Comenio tenía en mente una lengua artificial como lo tuvo Bacon, sólo que esa tarea quedó por hacer en su totalidad. En su lugar presentó un conjunto de reflexiones en su última obra, *Consultatio catholica*, en la parte denominada *Panglottia*. El objetivo no era otro que revertir el estado de Babel, la confusión y, con ella, la barbarie moral fruto no menos de la falta de entendimiento. Así, la lengua ideal tiene un espíritu reformador. No obstante, pese a los intentos concretos, el lenguaje ocupa un papel importante en las reflexiones de Comenio. Son frecuentes las tríadas mente, mano y lengua en las obras de Comenio tales como la *Pansophiae Diatyposis* de1643, o en el *Triertium Catholicum* (de 1670, aunque publicado en 1681). En esta última obra encontramos un diagrama que la encabeza que resume muy bien la tríada ya apuntada.

[71] U. Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona, Crítica, 2015.

[72] J. Patocka, *Conférences de Louvain. Sur la contribution de la Bohême à l'ideal de la science moderne*, Bruselas, Ousia, 2001.



El diagrama parece responder a la cuestión acerca de cómo el hombre está -y no sólo aprehende- su mundo de cosas. Y la respuesta está en la leyenda que orla el círculo más amplio en el que están inscritos los otros tres, a saber, las tres dotes de la excelencia humana, la mente (pensamiento); la lengua (palabra) y la mano (acción). El ser humano se maneja en el mundo mediante estas tres dotes, piensa las cosas en tanto que las aprehende como si de un reflejo se tratara, las interpreta mediante la palabra, del mismo modo que las comunica, y las manipula con la mano o, lo que es lo mismo, el hombre no es un espectador pasivo, sino que en el mundo se mueve y lo adapta a sus necesidades, obra en él. Lo anteriormente apuntado es lo que Schaller[73] denomina la medialidad e instrumentalidad del ser humano, el entendimiento, la mano y el habla o lengua son los órganos del conocimiento y, como se ha visto, el conocimiento proviene de Dios y regresa a Dios; tras la caída, el hombre busca a Dios y sólo en Él encuentra su solaz y seguridad.

Conclusión

¿Qué es el hombre? La pregunta no se resuelve apelando únicamente a la cita del Génesis, sino que en esa pregunta encontramos el fundamento y desarrollo de la pedagogía de Comenio que, por otra parte, no debería eclipsar su pensamiento teológico. Un autor está siempre inmerso en un sistema de creencias en torno al que se yerguen diversos argumentos que, como plantas o incluso malas yerbas, crecen tapizando ese mismo suelo. La tarea de responder a la pregunta no puede obviar el suelo en el que arraiga la misma pregunta y ese suelo, en el caso de Comenio, como se ha visto, es religioso, porque, se quiera o no, no puede ser sino religioso.

[73] K. Schaller, *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962.

En el siglo XVII la religión o se abraza como salvación o se separa del discurso científico por ser causa de los males del siglo, en cualquier caso, o se afirma o se niega, pero ahí está como cosa afirmada o negada, nunca olvidada. Separar la fe de la razón, el conocimiento científico del revelado será el proceso que llevará a cabo la Modernidad y que Comenio advertirá en su *Via Lucis* (1668) dirigida a los miembros de la Royal Society. Pero no hay que olvidar que la vía triunfal de la Modernidad, la que se mueve entre la imagen científica y la imagen manifiesta es también otra fe en la que se está. Comprender un autor es comprender su sistema de creencias y esperanzas a la vez que se establece un imposible diálogo con él. En este sentido, la antropología de Comenio puede resultar extemporánea, incluso perteneciente a un ámbito ajeno al de la Filosofía como pueda ser la teología para determinadas mentalidades. Aun así, rechazar esas ideas supone un error de perspectiva, un craso error de perspectiva histórica que niega la importancia del pasado como fue y no como se querría que fuese. El pasado presiona el presente, lo que pueda ser hoy un sujeto es también resultado de lo que se pensó ayer que debía ser y ese mismo pensamiento no se hizo en el vacío, sino en un contexto muy concreto con un sistema de urgencias vitales inaplazables para su tiempo.

La formación del sujeto en R. Descartes: desde la educación a las pasiones

Sergio García Rodríguez[*]
Natanael F. Pacheco Cornejo[*]

Introducción. El sentido de «formación del sujeto» en Descartes

Como atestiguan las diversas aportaciones que conforman el libro que el lector tiene entre sus manos, la frase que le sirve de título, «la formación del sujeto en la sociedad moderna», puede entenderse al menos de dos maneras distintas pero complementarias: como la configuración de la representación filosófica y científica del *individuo* en el marco de la sociedad moderna, y como la configuración de la representación filosófica y científica de *la educación, instrucción e ilustración de este individuo* en el marco de la sociedad moderna. El primer sentido alude a los modelos teóricos de ser humano que se manejan dentro de un contexto material y temporal como es la «sociedad moderna», mientras que el segundo sentido haría referencia a los modelos de enseñanza o aprendizaje para el ser humano dentro del mismo contexto. Siguiendo la orientación de la obra en la que se inserta, el presente capítulo examinará el segundo sentido de la frase en el caso concreto de René Descartes, figura central en la configuración del pensamiento filosófico y científico moderno. El principal objetivo del mismo será examinar las líneas generales del modelo formativo sobre el que se funda la concepción cartesiana de sujeto.

Ante esta tarea, cabe desde un principio advertir dos dificultades a las que cualquier aproximación al modelo formativo cartesiano debe enfrentarse: por una parte, Descartes no utiliza nunca el concepto de «sujeto» aplicado a la representación del individuo, ni tampoco el concepto de «formación» al modelo educativo aplicado a este individuo; por otra parte, Descartes nunca desarrolla sistemáticamente un modelo educativo. Así pues, cabe preguntarse qué es posible entender por «formación del sujeto» en Descartes. Los riesgos de incurrir en anacronismos son evidentes; sin embargo, si aceptamos las acepciones de «sujeto» como «representación o modelo del individuo» y de «formación» como «representación o modelo de la educación para este individuo», entonces es posible circunscribir, en cierta medida, los ámbitos de aplicación de ambos conceptos en el pensamiento de Descartes.

Comencemos por determinar el sentido del concepto de «sujeto» que se manejará en el presente artículo. Debido a la tradicional recepción de la filosofía de Descartes, ha sido habitual identificar el sujeto cartesiano con la mente o el alma de la que nos habla en el *Discurso del método* y, especialmente, en las *Meditaciones metafísicas*, un sujeto inmaterial, distinto del cuerpo, cuya propiedad esencial es únicamente la actividad de pensar. Ahora bien, si acudimos a sus escritos fisiológicos

como el *Tratado del hombre* o la *Descripción del cuerpo humano*, encontramos que el examen del ser humano se realiza considerándolo como una máquina compuesta únicamente por estructuras materiales y desprovista de alma, y cuyas funciones pueden explicarse sin el recurso a la misma.[74] Por suerte, el lector de Descartes no está condenado a optar unilateralmente por una u otra visión: una lectura atenta de la Sexta Meditación (AT VII, 82) y, sobre todo, de la correspondencia cartesiana a partir de 1643 nos muestra que el sujeto cartesiano es, en su formulación final, la *unión* de mente y de cuerpo, un «*vrai homme*».[75] Este carácter compuesto del ser humano posibilita hablar de un «sujeto» *mínimo*, que correspondería al alma y sus facultades racionales, y también de un «sujeto» *máximo*, que añadiría a lo anterior las facultades derivadas de la corporalidad: sensación (interna y externa), imaginación (productiva y reproductiva) y emotividad. Así, en este artículo, al aludir a la noción «sujeto» nos referiremos al *sujeto máximo*, compuesto de mente y cuerpo, no al sujeto mínimo referido únicamente al alma inmaterial.

Pasemos ahora al concepto de «formación». Mencionamos más arriba la ausencia de una reflexión explícita dedicada al modelo educativo del sujeto en la obra de Descartes; sin embargo, encontramos diversas observaciones sobre este tema a lo largo de su producción. Por ejemplo, en sus inacabadas *Regulae ad directionem ingenii* encontramos que su primera regla se titula «el fin de los estudios [*studiorum finis*] debe ser la dirección del espíritu [*ingenij directio*], para formular juicios firmes y verdaderos acerca de todas las cosas que se le presentan»,[76] y dentro de la misma obra encontramos diversas referencias a cuestiones claramente educativas como el

[74] Descartes, *Tratado del hombre,* AT XI, 119; Descartes, *Descripción del cuerpo humano*, AT XI, 224. A partir de aquí, todas las referencias de los textos de Descartes se harán por la edición canónica de Charles Adam & Paul Tannery, *Oeuvres de Descartes*, 11 vols., Paris: Vrin, 1973-1978. Las citas serán presentadas de la siguiente forma: Autor, *título de la obra*, siglas AT junto con el número del volumen en números romanos, y el número de la página correspondiente a dicho volumen.

[75] Descartes, *Discurso del método*, AT VI, 59. Un recorrido atento por los principales escritos de Descartes nos convence de que el ejercicio de tratar la mente de forma separada del cuerpo y tratar el cuerpo de manera separada de la mente constituye una separación metodológica o instrumental, separación que, a juicio de Descartes, facilita y mejora el estudio del hombre en relación al planteamiento contemporáneo de la Escolástica, que atribuía al alma el principio de vida, además de las funciones vegetativas y sensitivas. Atendamos al hecho de que en Descartes encontramos la voluntad de conquistar para la fisiología la dimensión vegetativa y sensitiva, restringiendo la dimensión racional al alma. Sobre la separación metodológica de mente y cuerpo, véase G. Amengual, *Antropología filosófica*, Madrid, Biblioteca de autores cristianos, 2007, p. 77; sobre la transición de la psicología aristotélico-escolástica a la cartesiana, véase G. Baker; K. Morris, *Descartes' Dualism*, London, Routledge, 1996, pp. 60-100; y también S. Gaukroger, *Descartes' System of Natural Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, pp. 180-246.

[76] Descartes, *Reglas para la dirección del espíritu,* AT X, 360.

fin de la ciencia y los estudios dedicados a ella,[77] el papel de los preceptores[78] o a la crítica al saber libresco.[79] En otro texto inédito, el diálogo *La Recherche de la verité par la lumière naturelle*, encontramos observaciones similares respecto a la educación de la escuela,[80] el saber contenido en los libros,[81] las limitaciones del aprendizaje durante la infancia[82] o la crítica al método enseñado en las escuelas.[83] Cuestiones semejantes se abordan también en distintos lugares del *Discurso del método*, las cuales han sido tratadas en profundidad en otro trabajo.[84] Por tanto, solo mediante la recopilación y sistematización de estas observaciones presentes a lo largo de la obra de Descartes es posible reconstruir las líneas generales de la concepción cartesiana de la formación.

1. El aprendizaje a través de los preceptores: fundamentos educativos para la formación del sujeto cartesiano

Descartes se enmarca en un contexto educativo profundamente determinado por la educación de corte aristotélico-escolástica recibida en La Flèche. Dicha preponderancia del aristotelismo en las instituciones educativas, fruto de la síntesis tomista entre la filosofía peripatética y el cristianismo, constituirá el elemento frente al que Descartes se rebelará. La nueva filosofía de Descartes precisará liberarse de buena parte de esta formación recibida en la Escuela, pues considera que no solo yerra profundamente en su descripción del mundo sino que además alienta una serie de prejuicios (existencia de formas substanciales, existencia real de cualidades secundarias, origen anímico de determinados procesos fisiológicos, etcétera) que impiden la implantación y desarrollo de su propia propuesta, caracterizada por un substancialismo intelectualista en metafísica, así como por un mecanicismo geométrico en física.[85] Así, resulta indispensable para el triunfo definitivo de la concepción cartesiana del mundo que se

---

[77] Descartes, *op. cit.*, AT X, 360.

[78] Descartes, *op. cit.*, AT X, 363-364.

[79] Descartes, *op. cit.*, AT X, 366.

[80] Descartes, *La búsqueda de la verdad por la luz natural,* AT X, 495-496.

[81] Descartes, *op. cit.*, AT X, 497-498.

[82] Descartes, *op. cit.*, AT X, 506.

[83] Descartes, *op. cit.*, AT X, 515.

[84] Para un examen de la concepción educativa que subyace al *Discurso del método*, véase N. Pacheco Cornejo, "La educación en el Discurso del método de R. Descartes"*, Cuadernos Salmantinos* de Filosofía, Vol. 41, Salamanca, 2014, pp. 295-310

[85] Sobre esta cuestión véase el interesante estudio de M. Osler, *Divine Will and the Mechanical Philosophy. Gassendi and Descartes on Contingency and Necessity in the Created World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

opere una progresiva erradicación del aristotelismo en las instituciones educativas,[86] si bien es cierto que esto es algo que nunca reivindica de manera abierta o explícita con el fin de evitar el descrédito institucional de sus escritos.[87]

Es frecuente encontrar en la obra de Descartes cierto descrédito a la función de los preceptores; sin embargo, pese a que pudiera parecer en ocasiones que su propuesta es la supresión de cualquier formación guiada, no es ese el caso. Para clarificar qué función otorga Descartes a los preceptores, es necesario considerar primero las etapas del desarrollo cognitivo presentes en la concepción cartesiana, pues de ellas depende la conformación de su proyecto pedagógico. Para Cartesio, la etapa infantil del desarrollo implica la imposibilidad de disociar lo mental de lo corporal, lo que conlleva la constitución de numerosos *prejuicios*,[88] hábitos de pensamiento o creencias no examinadas críticamente que guían las acciones durante estas etapas. En efecto, «la mente durante la infancia está tan inmersa en el cuerpo que no piensa más que en lo corpóreo; pues el cuerpo, que siempre obstaculiza el pensamiento de la mente, mucho más lo obstaculiza durante la juventud».[89] Así, mientras que en la edad adulta disfrutamos de «libertad para pensar acerca de otras cosas que las que le son ofrecidas por los sentidos […] la misma libertad no existe […] en los niños, y que suele ser tanto menor cuanto más tierna es la edad».[90] La razón de ello reside en la incapacidad de los jóvenes para ejercitar su *entendimiento puro*, esto es, de aprender a utilizar su facultad intelectiva depurada de contenidos provenientes de la sensibilidad, así como a ejercitar su juicio de manera autónoma. Ello se evidencia en la distinción cartesiana entre pensamientos *directos* y *reflexivos*.[91] Los primeros son aquellos referidos exclusivamente a la dimensión corporal y que predominan durante la infancia, ocasionando numerosas percepciones *confusas*, pensamientos que no son capaces de distinguir el ámbito estrictamente intelectual o significativo de las experiencias fenomenológicas que el niño padece. Así, la niñez constituye «una época de nuestra vida en la que no

---

[86] En efecto, Descartes proyectó varias de sus obras con el propósito de ser institucionalizadas dentro de las Escuelas a fin de reemplazar el aristotelismo, siendo el caso más notable los *Principios de la filosofía*. A fin de observar las distintas estrategias de las que Descartes se sirvió para institucionalizar su propuesta filosófica y científica en los espacios educativos: Cf. Sergio García Rodríguez, "Descartes on Education: The Cartesian Reformation of the Seventeenth-Century Institutionalized Knowledge", *Society and Politics*, 2017, vol. 11, No.1, pp.46-67

[87] Descartes, *Discurso del Método*, AT VI, 14-15.

[88] Descartes, *Carta a Mesland del 2 de mayo de 1644,* AT IV, 114; *Sextas Respuestas,* VII, 438-9; *Principios de la filosofía,* IX-B, 58-9.

[89] Descartes, *Conversación con Burman*, AT V, 150.

[90] Descartes, *Carta a Hyperaspistes de agosto de 1641*, AT II, 424.

[91] Descartes, *Carta a Arnauld del 29 de julio de 1648,* AT V, 220-1.

éramos capaces de juzgar correctamente»,[92] asumiendo de manera injustificada la identidad entre nuestras experiencias y los objetos que las provocaban, y creando así numerosos prejuicios «antes de que fuésemos capaces de usar correctamente de nuestra razón».[93] Contrariamente, es en la adultez donde Descartes cree posible gozar ampliamente de una capacidad reflexiva -referida solo al entendimiento (AT V, 221)- que transmita al entendimiento puro una percepción a fin de evaluarla. La diferencia radica en que la capacidad reflexiva solo es posible en la edad adulta, mientras que en la infancia «la mente de un niño nunca poseerá ningún acto puro del entendimiento, solamente sensaciones confusas»,[94] dado que «la mente está de tal manera inmersa en el cuerpo que todos los pensamientos que tiene proceden de las afecciones del cuerpo».[95] En definitiva, durante la infancia, los sujetos son incapaces de desarrollar autónomamente la distinción entre mente y cuerpo, entre aquellas cosas que pertenecen exclusivamente al pensamiento y aquellas cosas que pertenecen al mundo material, por lo que se ven inexorablemente conducidos a la asunción de distintos prejuicios que dificultan una correcta interpretación del mundo de acuerdo a los parámetros cartesianos. Consecuentemente Descartes parece considerar como necesario que el sujeto sea *guiado* en su educación hasta la etapa de madurez cognitiva que se alcanza con la adultez:

> Pues tal vez, sin guía, caerían en precipicios; pero, mientras se atengan a seguir las huellas de sus preceptores, aunque se aparten alguna vez de la verdad, emprenderán, sin embargo, un camino más seguro, por lo menos en el sentido de que ha sido ya tanteado por otros más prudentes. Y yo mismo me alegro de haber sido formado así, en otro tiempo, en las escuelas; pero ahora que me veo libre de aquella obligación que me sujetaba a las palabras del maestro, y que, por haber llegado a una edad suficientemente madura.[96]

Por tanto, Descartes señala que «es preciso que [un niño] siga varios años de aprendizaje, y que siga durante mucho tiempo el ejemplo de sus maestros antes de que se atreva a ponerse a corregir alguna de sus faltas».[97] Descartes destaca la necesidad de una educación que contribuya a facilitar el que en la edad adulta se abandonen dichos prejuicios,

---

[92] Descartes, *Principios de la filosofía*, AT IX-B, 59.

[93] Descartes, *op. cit.*, AT IX-B, 59.

[94] Descartes, *Carta a Arnauld del 4 de Junio de 1648*, AT V, 192.

[95] Descartes, *Conversación con Burman*, AT V, p.150.

[96] Descartes, *Reglas para la dirección del espíritu*, AT X, 364.

[97] Descartes, *Investigación de la verdad por la luz natural*, AT X, 507.

dado que «es indudable […] que la buena educación sirve mucho para corregir los defectos de nacimiento».[98] Así, concibe como *mejores* aquellas pedagogías que, a largo plazo, facilitan adquirir la facultad de distinguir, ligada al cultivo del entendimiento, y, especialmente la facultad de juzgar, ligada también al cultivo de la voluntad. Es en este punto donde es preciso considerar la importante distinción establecida por Descartes entre «educación» y «aprendizaje», que permite discernir entre dos modelos educativos cuyas consecuencias para el desarrollo del sujeto son muy diversas:

> Y yo digo "educación" [*eruditum*], no "aprendizaje" [*doctum*]. Porque bajo el término "aprendizaje" desea usted incluir todo aquello aprendido a través de los libros, independientemente de su cualidad […] Por "educación" refiero al hombre que ha mejorado su inteligencia y carácter a través de un cuidadoso cultivo y estudio. Esta forma de educación se adquiere no mediante la lectura indiscriminada de cualquier libro o de cualquier otra cosa, sino a través de una lectura frecuente y reiterada de *los mejores*, a través de una discusión con aquellos que también han sido educados, cuando tengamos la oportunidad, y, finalmente, mediante una constante contemplación de las virtudes y una persecución de la verdad.[99]

Sobre esta distinción se puede establecer lo que, desde una óptica cartesiana, constituye una pedagogía provechosa y hasta virtuosa. La primera condición que toda buena educación debe satisfacer refiere a las lecturas que los estudiantes deben realizar. Ciertamente, el contacto con *buenos libros* es concebido por Descartes una parte fundamental de la formación educativa en tanto que «es como una conversación con los mejores ingenios de los pasados siglos que los han compuesto, y hasta una conversación estudiada en la que no nos descubren sino lo más selecto de sus pensamientos».[100] Los buenos libros son aquellos, «escritos por personas capaces de otorgar buenas enseñanzas»,[101] cuya importancia como herramienta educativa radica en su capacidad para desarrollar «el verdadero uso de la razón, que constituy[e] la base de toda la educación, de toda la inteligencia y la sabiduría humana, […] [facilitando] en una escrupulosa y atenta inclusión de todo aquello que se requiere para el conocimiento de las verdades».[102] En otras palabras, una

---

[98] Descartes, *Pasiones del alma*, AT XI, p.453.

[99] Descartes, *Carta a Voetius de mayo de 1643*, AT VIII-B, p.42.

[100] Descartes, *Discurso del método*, AT VI, 5.

[101] Descartes, *Principios de la filosofía*, AT IX-B, 5.

[102] Descartes, *Carta a Voetius de mayo de 1643*, AT VIII-B, 43.

buena lectura, entendida como una lectura crítica en permanente diálogo con lo leído, favorece la implantación de una autonomía en el individuo que contribuirá en gran medida a suprimir los propios prejuicios y a juzgar con mayor corrección.

Ahora bien, en numerosos fragmentos de la obra de Descartes[103] hallamos una crítica a la escuela y al saber contenido en los libros que podría poner en cuestión el valor pedagógico de los mismos. Es en este punto donde se deben considerar las lecturas perniciosas, es decir, aquellas obras que carecen de una estructura argumentativa y se componen en buena medida de argumentos a la autoridad o de silogismos que descansan en una mera validez formal. En efecto, un mal libro «no hace más que expresar sentencias, establecer dogmas, asegurando que tal cosa es de tal y tal manera, y acumular cantidad de citas»,[104] «acostumbrando a ceder a la autoridad más que prestar oídos al dictamen de su propia razón»,[105] de forma que «poco a poco se pierde el uso de la razón natural y se coloca en su lugar una razón artificial sofística».[106] La crítica que Descartes realiza a los preceptores y a los libros nocivos puede entenderse entonces como relativa a aquellos elementos que *ofuscan la razón natural*, responsable de la adquisición de conocimientos circunscritos al entendimiento puro como es el del alma[107] y de las cosas intelectuales en su conjunto (las primeras nociones o principios, la naturaleza de Dios, etcétera). Por tanto, un buen libro conforma un instrumento que contribuye en la supresión de los prejuicios de la infancia y desarrolla las cualidades propias de la razón natural, como la autonomía o el ingenio,[108] mientras que un libro pernicioso menoscaba la autonomía racional de cada individuo, al enturbiar el uso de la razón natural, y la

---

[103] Los ejemplos más notables quizá sean: Descartes, *Discurso del método,* AT VI, 11-22 y *Principios de la filosofía*, VIII-B, 26.

[104] Descartes, *Conversación con Burman*, AT V, 175.

[105] Descartes, *Investigación de la verdad por la luz natural*, AT X, 522-3.

[106] Descartes, *Carta a Voetius de mayo de 1643*, AT VIII-B, 43.

[107] Descartes, *Carta a Elisabeth de Bohemia del 28 de junio de 1643,* AT III, 691.

[108] Precisamente aquí radica el interés de Descartes por la institucionalización de obras suyas como los *Principios* o las *Meditaciones*, así como de la labor educativa que desempeña el *Discurso*. Los dos primeros representan obras cuya función pedagógica es enseñar a distinguir a fin de suprimir prejuicios y contribuir a la realización de juicios verdaderos. Por ejemplo, respecto a las *Meditaciones*, Descartes afirma en diversas ocasiones que ha intentado mostrar a través de ellas cómo aprender a distinguir (*Carta a Mersene del 31 de diciembre de 1640,* AT III, 272; *Carta a Elisabeth de Bohemia del 31 de mayo de* 1643, AT III, 666). De hecho, Descartes consideraba muy positiva la introducción en las escuelas de obras ajenas a la escolástica, pues «ellas podrían preparar la mente de las personas para aceptar otras opiniones diferentes a las de los escolásticos». El *Discurso*, sin embargo, no aspira a ser introducido en las escuelas, sino que representa un modelo de los muchos posibles de cómo liberarse de los prejuicios en base a un método. Por eso Descartes escribe esta obra sin considerarla como un tratado sino como un discurso, pues desea que se acepte autónomamente –de igual forma que las *Meditaciones* constituyen un ejercicio de persuasión para la realización de un escrutinio racional de los principios en los que se basa el conocimiento humano.

reemplaza por una fe ciega a la autoridad. De hecho, el otro elemento propio de la educación -«la conservación que mantenemos con otros hombres»[109] que han sido educados- solo puede tener lugar a la luz de una búsqueda de la verdad guiada por la razón natural.

Junto a esta diferencia pedagógica presente en las lecturas, se deberá evaluar la *calidad de la docencia*, permitiendo distinguir entre instituciones educativas mejores y peores. El primer elemento para discernirlas refiere al *método pedagógico* del que se sirven colegios y universidades. En opinión de Descartes, la formación en estas instituciones conforma «una mera colección de opiniones que son en su mayor parte dudosas, como se evidencia en los continuos debates que tienen lugar para eliminarlas o sustituirlas», sosteniendo en definitiva que «[e]stas doctrinas son inútiles».[110] En efecto, «las disputas que suelen practicarse en las escuelas [no sirven] para descubrir una verdad antes ignorada, pues esforzándose cada cual por vencer a su adversario, más se ejercita en abonar la verosimilitud que en pesar las razones de una y otra parte».[111] La carencia de contenidos que muestren una evidencia sólida, así como la justificación basada en la mera autoridad, cosas ambas que Descartes considera presentes en la mayoría de colegios y universidades de su época, conducen hacia el mero *aprendizaje*[112], no hacia una genuina *formación* o *educación*.

Es en esta línea de pensamiento que Descartes se mueve a la hora de criticar determinadas formas de docencia. Por ejemplo, en una carta a DeBeaune de 1638, sostiene que los colegios holandeses representan instituciones educativas deficientes por el modo en que la docencia se imparte. En ellos «Los profesores dan lecciones sólo una hora al día durante medio año; y ellos no dictan ningún tipo de material escrito ni completan el curso dentro del tiempo establecido».[113] Contrariamente, a juicio de Descartes, La Flèche constituía uno de los mejores colegios de su tiempo,[114] pues esta institución gozaba de una atmósfera en la que «el intercambio de ideas daba lugar a una cierta mezcolanza de distintos temperamentos que posee el mismo efecto educativo que viajar»,[115] lo cual contribuía a fomentar la autonomía del juicio en la edad adulta, tal y como se mostrará en el próximo apartado. No es extraño,

---

[109] Descartes, *Principios de la filosofía*, AT IX-B, 5.

[110] Descartes, *Carta a Voetius de mayo de 1643*, AT VIII-B, 26.

[111] Descartes, *Discurso del método*, AT VI, 69.

[112] Descartes, *Epístola a Voetius,* AT VIII-B, 59.

[113] Descartes, *Carta a DeBeaune del 12 septiembre de 1638*, AT II, 377-8.

[114] (AT I, 565; II, 378; VI, 4-5)

[115] Descartes, «Carta a *DeBeaune del 12 septiembre de 1638»,* AT II, 378.

pues, que Descartes piense que los colegios Jesuitas como La Flèche fueran aquellos que ofrecieran la mejor educación de su tiempo a los jóvenes, haciendo posible que en la edad adulta pudieran desarrollar su razón natural más fácilmente:

> «Y creo que es muy útil haber recibido un curso completo en filosofía de la forma en que se imparte en las escuelas Jesuitas *antes de intentar elevar la mente por encima del nivel de los libros de aprendizaj*e y convertirse en una persona genuinamente poseedora de conocimiento».[116]

Es la educación recibida en los buenos colegios y no el mero aprendizaje aquello que realmente contribuye a que el sujeto, mientras no sea capaz de formarse juicios autónomos, pueda adquirir los grados tercero y cuarto de la Sabiduría expuestos en los *Principios*.[117] Así, se prepara al sujeto para que en su adultez adquiera el último grado, «consiste[nte] en indagar las primeras causas y los verdaderos Principios».[118]

2. Adultez y autonomía del sujeto: la destrucción de las antiguas opiniones y de los prejuicios de la infancia

La segunda etapa formativa del sujeto es consecuencia de la maduración en el desarrollo fisiológico e intelectual del hombre, lo cual hace posible una separación entre su propio pensamiento y su corporalidad y abre la puerta al cuestionamiento de los prejuicios de la infancia. Como ya se ha expuesto, el «espíritu no se s[irve] bien en esa edad temprana de los órganos del cuerpo, y que, por estarles muy adherido, nada p[iensa] sin ellos, tampoco percib[e] las cosas sino confusamente».[119] No obstante, la adultez implica un desarrollo psicointelectual con el que se está en disposición de lograr el uso pleno de la razón.[120]

Una vez alcanzada la etapa madurativa del desarrollo, la *educación guiada* por los preceptores es reemplazada por una *educación autónoma* donde la luz natural de la razón que cada individuo posee, constituirá la autoridad última que otorgue el beneplácito a cualquier cuestión. De hecho, el propio Descartes refiere a la adultez como «edad de conocimiento»,[121] poniendo de manifiesto que es a partir de ella donde comienza la conquista real del conocimiento. La adultez representa, por

---

[116] Descartes, *op. cit.*, AT II, 378.

[117] Descartes, *Principios de la filosofía*, AT IX-B, 4-5.

[118] Descartes, *op. cit.*, AT IX-B, 5.

[119] Descartes, *Meditaciones metafísicas*, AT VII, 441.

[120] Descartes, *Discurso del método*, AT VI, 13; *Principios de la filosofía,* IX-B, 25 y 59.

[121] Descartes, *Investigación de la verdad por la luz natural*, AT X, 508.

tanto, aquel periodo vital donde «hemos alcanzado el *uso completo de nuestra razón* y nuestra alma, no estando sometida al cuerpo, intenta *juzgar correctamente las cosas* y conocer su naturaleza».[122] Así, «los juicios que hacemos en una edad más avanzada […] son más ciertos que los que hemos formado desde nuestra infancia sin haber reflexionado; lo cual no puede ser objeto de ninguna duda».[123] La madurez representa el comienzo de la autonomía racional donde el individuo se ve libre de la sujeción intelectual a la que estaba sometido por sus preceptores:

> Y yo mismo me alegro de haber sido formado así, en otro tiempo, en las escuelas; pero ahora que me veo libre de aquella obligación que me sujetaba a las palabras del maestro, y que, por haber llegado a una edad suficientemente madura, he sustraído mi mano a la férula, si quiero seriamente imponerme a mí mismo reglas, con cuyo auxilio pueda subir hasta la cumbre del conocimiento humano.[124]

En esta nueva etapa de formación del sujeto desde un prisma autónomo, se requiere abandonar aquellas opiniones preconcebidas aprendidas en la educación guiada. El motivo de ello radica en que:

> «al no estar apoyado su conocimiento de la primera edad más que sobre la debilidad de los sentidos y la autoridad de los preceptores, es casi imposible que su imaginación no se encuentre llena de una infinidad de falsos pensamientos antes de que la razón pueda dirigirla».[125]

Así, a fin de evitar los errores propios de la educación recibida, el sujeto adulto debe «una vez al menos en la vida poner en duda todas las cosas»[126] -en especial las opiniones recibidas-. Es más, para gozar de un uso completo de la razón será preciso abandonar tales prejuicios, pues son los responsables de la ofuscación de la razón[127] -bien de adultos, bien de jóvenes-. A fin de suprimir dichos prejuicios, el sujeto debe previamente ser consciente de la falsedad que encierran los mismos y es aquí donde se evidencian las virtudes educativas que posee *viajar para conocer el libro del mundo*. En efecto, viajar posee, para Descartes, un valor pedagógico muy claro en

---

[122] Descartes, *Principios de la filosofía*, AT IX-B, 59.

[123] Descartes, *Meditaciones metafísicas*, AT VII, 438.

[124] Descartes, *Reglas para la dirección del espíritu*, AT X, 364.

[125] Descartes, *Investigación de la verdad por la luz natural*, AT X, 496.

[126] Descartes, *Principios de la filosofía*, AT IX-B, 25.

[127] Descartes, *Discurso del método,* AT VI, p.10; *Segundas Respuestas,* AT VII, 135; *Reglas para la dirección del espíritu,* AT X, 371-2.

la medida en que sitúa al sujeto ante una diversidad de opiniones y acciones que le muestra las carencias propias de su educación:

> […] habiendo visto luego, en mis viajes, que no todos los que piensan de modo contrario al nuestro son por ello bárbaros y salvajes, sino que muchos hacen tanto o más uso que nosotros de la razón; y habiendo considerado que un mismo hombre, con su mismo ingenio, si se ha criado desde niño entre franceses o alemanes, llega a ser muy diferente de lo que sería si hubiese vivido siempre entre chinos o caníbales, y que hasta en las modas de nuestros trajes, lo que nos ha gustado hace diez años, y acaso vuelva a gustarnos dentro de otros diez, nos parece hoy extravagante y ridículo, de suerte que más son la costumbre y el ejemplo los que nos persuaden que un conocimiento cierto.[128]

Así, tras un contacto prolongado con otras costumbres y gentes, Descartes recurre a su propia experiencia para señalar que «[n]o podía yo elegir una persona cuyas opiniones me parecieran preferibles a las de los demás, y me vi obligado a emprender por mí mismo la tarea de conducirme».[129] De otra forma, viajar muestra al sujeto que aquello que asumió como verdadero a lo largo de su formación representa una de tantas opiniones en el mundo. Así, como el propio Descartes señala,

> «[b]ueno es saber algo de las costumbres de otros pueblos para juzgar las del propio con mayor acierto, y no creer que todo lo que sea contrario a nuestras modas es ridículo y opuesto a la razón, como suelen hacer los que no han visto nada».[130]

En este punto se debe recordar que precisamente la virtud de un buen colegio reside en «posee[r] el mismo efecto educativo que viajar».[131] Es más, los buenos libros que se hacen leer contribuyen a ese mismo propósito, «Pues es casi lo mismo conversar con gentes de otros siglos que viajar».[132] Así, la buena educación permite educar al sujeto para que en su madurez sea consciente de las limitaciones en el uso de la razón propias de la infancia a fin de que, una vez alcanzada la edad adulta, se encamine hacia una *educación autónoma*. Así, tras adquirir el grado de madurez pertinente, será necesario ceñirse al siguiente programa de acción:

---

[128] Descartes, *Discurso del método*, AT VI, 16.

[129] Descartes, *op. cit.*, AT VI, 16.

[130] Descartes, *op. cit.*, AT VI, 6.

[131] Descartes, *Carta a DeBeaune del 12 septiembre de 1638*, AT II, 378.

[132] Descartes, *Discurso del método*, AT VI, 6.

> […] si deseamos entregarnos con seriedad al estudio de la filosofía y a la investigación de todas las verdades que somos capaces de conocer, debemos liberarnos, en primer lugar, de nuestros prejuicios y debemos *rechazar* todas las opiniones que hemos recibido a lo largo de otra época de nuestra vida en nuestra creencia hasta que las hayamos examinado de nuevo. A continuación, realizamos una revisión de todas las nociones que poseemos y sólo recibimos como verdaderas aquellas que se presenten clara y distintamente a nuestro entendimiento.[133]

Una vez conscientes de que los contenidos transmitidos en la escuela se erigen en forma de prejuicios que impiden el uso crítico de la razón, el siguiente paso consiste en *destruir* los conocimientos que emanan de la educación supervisada a fin de hallar unos fundamentos más seguros. Para esto, Descartes recurrirá a la metáfora del edificio caduco como una analogía respecto a los peligros del conocimiento falso. El conocimiento recibido representa un edificio «en peligro de caerse por no ser ya muy firmes los cimientos».[134] La utilidad de dicha analogía radica en que permite situar en ambos casos el problema primordial en un mismo lugar: los fundamentos. Ciertamente, «un mal conocimiento [es] comparable a una casa mal construida cuyos cimientos no son firmes»[135] dado que se han erigido sobre «arena en vez de cavar más hondo para encontrar roca o arcilla».[136] En consecuencia, los fundamentos sobre los que se constituye el conocimiento son *frágiles*, pues están en disposición de derrumbarse por los envites de la crisis escéptica del siglo XVII.[137] Y dado que «la ruina de los fundamentos arrastra consigo necesariamente el resto del edificio»,[138] se requiere una reforma completa en el conjunto del saber que permita construir un edificio epistémico desde fundamentos *seguros e inconmovibles.*[139] Para ello, Descartes concibe como más sencillo rechazar todas las opiniones de una vez que reformarlas poco a poco, pues «sobre tan endebles cimientos no podía haberse edificado nada sólido».[140]

---

[133] Descartes, *Principios de la filosofía*, AT IX-B, 61.

[134] Descartes, *Discurso del método*, AT VI, p.13.

[135] Descartes, *Investigación de la verdad por la luz natural*, AT XI, 509.

[136] Descartes, *Investigación de la verdad por la luz natural*, AT XI, 513.

[137] Cf. Popkin, *The History of Scepticism From Erasmus to Descartes*, caps. 3 y 4.

[138] Descartes, *Meditaciones metafísicas*, (AT VII, 18).

[139] Descartes, *op. cit.* (AT VII, 18); *Discurso del método* (AT VI, 11-14).

[140] Descartes, *Discurso del método*, (AT VI, 9).

La duda metódica representará el instrumento del que se sirve Descartes para echar abajo el antiguo edificio epistémico atacando, precisamente, sus endebles cimientos o principios, identificados en las facultades cognitivas de origen corporal, la sensación y la imaginación. Esta duda se extenderá a todas las cosas bajo el criterio de que deben rechazarse «como falsas todas aquellas acerca de las cuales podamos imaginar la menor duda».[141] Debe recalcarse el carácter autónomo presente también en el escepticismo cartesiano, dado que el rechazo de la duda se guiará por un criterio puramente subjetivo. En efecto, las *Meditaciones* constituyen un ejercicio individual donde debemos asumir una «perspectiva de primera persona y aceptar o rechazar cosas solo *cuando nosotros percibimos por nosotros mismos* que ellas deben ser aceptadas o rechazadas».[142] El ejercicio de demolición a través de la duda escéptica constituye, por tanto, un ejercicio de autonomía donde es *la razón de cada sujeto* la que rechaza un conocimiento al presentársele como dudoso, pues, como el propio Descartes destaca, «será suficiente con que *yo encuentre* el más mínimo motivo de duda para hacer que las rechace a todas».[143] Una vez demolido el edificio epistemológico construido en la infancia a través de un riguroso escrutinio escéptico, Descartes cree posible el genuino comienzo de la educación autónoma del sujeto: la construcción de un nuevo edificio fundado sobre principios y conocimientos evaluados críticamente, haciendo de los prejuicios unos juicios sólidos.

3. Una formación integral de sí mismo: la gestión autónoma de la vida emocional

Observamos que la concepción cartesiana de la formación está orientada al cultivo del intelecto[144] y del juicio, al trabajo de ejercicio y perfeccionamiento de las facultades racionales autónomas, el entendimiento y la voluntad, que Descartes considera, además, la vía óptima para el contento y la satisfacción personal. Ahora bien, es posible que el principal punto débil de esta concepción sea aquélla identificada por la princesa Elisabeth de Bohemia en su correspondencia con el filósofo, hablando precisamente del contento:

> Así es cómo no me creo aún capacitada para desembarazarme de la duda de si es posible alcanzar la beatitud de la que me habláis sin la asistencia de

[141] Descartes, *Principios de la filosofía*, (AT IX-B, 25).

[142] Cunning, *Argument and Persuation in Descartes'* Meditations, Oxford, Oxford University Press, p. 27.

[143] Descartes, *Meditaciones metafísicas*, (AT VII, 18).

[144] De acuerdo con D. Garber, para Descartes «*true education, then, must involve not the transfer of information, doctrine, or dogma, but simply the cultivation of the intellect*», *D.* Garber, "Descartes, or the cultivation of the intellect", in *Descartes Embodied. Reading Cartesian Philosophy through Cartesian Science*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 128.

> circunstancias que no dependan de forma absoluta de la voluntad, puesto que existen enfermedades que privan por completo de la capacidad de razonar y, por consiguiente, de la de gozar de una satisfacción razonable; y hay otras que debilitan las fuerzas e impiden que sigamos esas máximas fruto del sentido común, predisponiendo al hombre más moderado a dejarse arrastrar por las pasiones y entorpeciendo su capacidad para habérselas con los accidentes de la fortuna.[145]

El problema es que, por mucho que nuestro entendimiento proceda eficazmente y que nuestra voluntad sea férrea, diversas indisposiciones del cuerpo son capaces de alterar el sano ejercicio de nuestra racionalidad, indisposiciones que no sólo tienen que ver con la enfermedad sino con la reiteración de estados emocionales negativos que impiden el contento y la satisfacción[146]. Para Descartes, un elemento crucial de la formación autónoma del individuo es la gestión de estos estados negativos mediante el ejercicio de los «remedios del alma», pues Descartes cree que, así como el cuerpo puede influir en el funcionamiento del alma, ocurre lo mismo a la inversa: los pensamientos tienen el poder de alterar, para bien o para mal, el funcionamiento del cuerpo.

El primero de estos remedios sería el *optimismo*, entendido aquí como el mantenimiento de un pensamiento positivo que influye positivamente en los estados corporales. Según Descartes, la mente no puede modificar directamente el movimiento de los espíritus animales que causan las pasiones,[147] pero sí puede hacerlo de manera indirecta si se tiene en cuenta que a ciertos pensamientos le

---

[145] *Carta de Elisabeth de Bohemia a Descartes del 16 de agosto de 1645* (AT IV, 279).

[146] Por ejemplo, «la causa más ordinaria de la fiebre persistente es la tristeza» (*Carta de Descartes a Elisabeth de Bohemia del 18 de mayo de 1645,* AT IV, 201), o incluso que «creo que una persona que, sin tener motivo alguno de descontento, presenciara continuamente representaciones de tragedias, en las que no acontecieran sino cosas funestas, y sólo se ocupara de tristezas y penas, aun sabiéndolas fingidas y fabulosas, de forma tal que lo moviesen a continuo llanto y le conmovieran la imaginación sin participación del entendimiento, creo, digo, que sólo con eso bastaría para que el corazón se acostumbrase a sentirse oprimido y para andar entre suspiros; con lo que se retrasaría y se demoraría la circulación de la sangre, y las partes más groseras de ésta podrían trabarse entre sí y obstruir el bazo, entorpeciéndose y deteniéndose en sus poros. Y las partes más sutiles, al refrenar su movimiento, podrían alterar los pulmones y causar a esa persona una tos que, a la larga, resultaría muy perniciosa» (*Carta de Descartes a Elisabeth de Bohemia de mayo o junio de 1645,* AT IV, 219).

[147] La principal dificultad respecto a las pasiones es que la mente no tiene un control directo sobre ellas, lo cual expresa Descartes afirmando que «no es directamente con la voluntad como pone el alma los espíritus en aquellos lugares en que pueden ser útiles o dañinos» (*Carta de Descartes a Mersenne del 11 de junio de 1640,* AT III, 79). Es importante atender a que, en la fisiología cartesiana, los espíritus animales son corpúsculos diminutos que se mueven a través de la sangre por todo el cuerpo y que juegan la función de lo que hoy entendemos por impulsos nerviosos.

siguen ciertos movimientos de los espíritus,[148] de manera que si evocamos un pensamiento positivo que estimule determinados movimientos de los espíritus que provocan disposiciones corporales positivas será posible mejorar la salud. Ahora bien, nuestra fortaleza mental no siempre parece ser suficiente como para mantener pensamientos optimistas durante situaciones de intenso estrés emocional, por lo que Descartes aboga por otro remedio: *la distracción de la atención* en tales momentos,[149] dirigiéndola hacia aquellas cosas que le infundan alegría o diversión, si bien esta evasión no es más que un medio temporal para la relajación de la alteración fisiológica que permita, más adelante, abordar la cuestión causante del estrés con mayor tranquilidad.[150] Suele ocurrir, no obstante que, la acumulación de circunstancias estresantes hacen imposible, bien por incapacidad o bien por responsabilidad, distraer la atención de las mismas, circunstancia que Descartes reconoce y frente a la cual apela a otro remedio, el *sueño*,[151] capaz de provocar un descanso para el cuerpo y la mente, suficiente como para que, al día siguiente, el raciocinio pueda calibrar adecuadamente la situación y decidir con cierto desapasionamiento el curso de acción a tomar.

Los remedios anteriores tienen en común la búsqueda de la relajación de los movimientos corporales que provocan las pasiones con efectos negativos, pero se trata de remedios temporales, técnicas o estrategias que se aplican en momentos concretos de estrés emocional. Descartes es consciente de que se necesita algo más firme y estable para lograr una gestión emocional eficaz, poniendo como ejemplo lo que él llama «las almas elevadas», aquellos individuos que:

> […] toman satisfacción, en lo que a ellas atañe, de todo cuanto les acontece, incluso de lo más enojoso e insoportable. Y por ejemplo, si padecen dolor en el cuerpo, se ejercitan en soportarlo con paciencia y les resulta grato poner a prueba su firmeza; o viendo a sus amigos en grave aflicción, se compadecen de su mal y hacen cuanto pueden por remediarlo, no temiendo ni tan siquiera exponerse a la muerte, si menester fuere, para lograr su propósito. Y mientras tal hacen, el testimonio que les da su consciencia de estar cumpliendo con su deber y realizando una acción virtuosa y digna de elogio les aporta una dicha mayor que esa aflicción que de la compasión les nace.[152]

---

[148] «está hecho nuestro cuerpo de forma tal que algunos impulsos van de forma natural en pos de ciertos pensamientos», Descartes *op. cit.,* AT III, 79.

[149] Descartes, *Carta de Descartes a Elisabeth de Bohemia de mayo o junio de 1645,* AT IV, 218.

[150] Descartes, *op. cit.*, AT IV, 219-220.

[151] Descartes, *Carta de Descartes a Elisabeth de Bohemia de junio de 1645,* AT IV, 236-237.

[152] *Carta de Descartes a Elisabeth de Bohemia del 18 de mayo de 1645,* AT IV, 203.

Descartes apela aquí a la fortaleza mental autoconsciente de la que hacen gala las «almas elevadas», una fortaleza basada en el conocimiento de sí mismo y en la seguridad en uno mismo, cualidades que permiten enfocar positivamente las circunstancias que el individuo padece, por muy desafortunadas que puedan ser. Ahora bien, ¿cómo se consigue un estado de fortaleza mental semejante a este? Para Descartes, la clave requiere en el ejercicio de la *estima de sí mismo*, cuyo resultado es la pasión que Descartes llama «generosidad» [*générosité*];[153] ahora bien, tan importante como estimarse a uno mismo son las *razones por las que uno debe estimarse*. Al plantearse qué aspecto de uno mismo es digno de una genuina estima o menosprecio, Descartes responde: «observo en nosotros una sola cosa que nos pueda dar justa razón para estimarnos, a saber, el uso de nuestro libre albedrío y el dominio que tenemos sobre nuestras voliciones»,[154] puesto que es lo único que nos pertenece genuinamente, es decir, lo único que no nos viene dado "externamente", ya sea por dotación natural o por herencia (aspectos no elegidos y "azarosos").

Es según esta idea que Descartes define la pasión de la generosidad:

> […] creo que la verdadera generosidad, que hace que un hombre se estime hasta el más alto grado en que pueda legítimamente estimarse, consiste únicamente, por un lado, en que conoce que nada le pertenece de verdad, salvo esa libre disposición de sus voliciones, y que nada hay por lo que deba ser alabado o censurado, salvo porque la utilice bien o mal; y, por otro lado, en que siente en sí mismo una resolución firme y constante de utilizarla bien, es decir, de no carecer jamás de la voluntad de emprender o ejecutar todas las cosas que juzgará mejores. Lo cual es seguir perfectamente la virtud.[155]

Así, lo único digno de genuina estima que hay en el ser humano y por lo que puede legítimamente estimarse a sí mismo es por poseer una buena voluntad, entendida primordialmente como la voluntad autónoma y decidida de dirigir su razón a determinar cuál es la mejor acción en cada ocasión y de llevarla a cabo de manera firme y comprometida. Esta pasión de genuino amor a sí mismo por

---

[153] Descartes, *Las pasiones del alma,* AT XI, 445.

[154] Descartes, *op. cit.,* AT XI, 445. Véase también *Meditaciones metafísicas* (AT VII, 57); *Principios de la filosofía* I, 37.

[155] Descartes, *Las pasiones del alma*, AT XI, 446. Se repite aquí la segunda de las máximas morales de la III parte del *Discurso del método*, «ser en mis acciones lo más firme y resuelto que pudiera» (AT VI, 24), comentada en la Carta-prefacio de los *Principios de la filosofía* (AT VIII-1, 2-3) y reiterada en *Carta a Elisabeth del 4 de agosto de 1645*: «la segunda [máxima moral], que tenga una firme y constante resolución de ejecutar todo lo que la razón le aconseje, sin que sus pasiones o apetitos le desvíen de ello; y es la firmeza de esta resolución la que creo que debe tomarse como virtud, aunque no sé de nadie que la haya explicado nunca así, sino que la han dividido en muchas especies, a las que se han dado diversos nombres, a causa de sus los diversos objetos a que se extiende» (AT IV, 265).

la autodeterminación a hacer un buen uso de sus facultades, tiene sobre el sujeto un efecto profundo en la forma de relacionarse consigo mismo y con las demás personas: por una parte, el generoso no se siente superior ni menosprecia a los demás a pesar de observar que cometen fallos o que demuestran debilidad, puesto que sabe que todas ellas tienen la capacidad, al menos potencial, de tener una buena voluntad y que, si yerran «es más por falta de conocimiento que por falta de buena voluntad»;[156] por otra parte, el generoso no se cree inferior a quienes poseen más o mejores atributos que él (belleza, riqueza, inteligencia…) ni tampoco se cree superior a aquellos a los que sobrepasa en tales cualidades «porque les parecen muy poco dignas de estima, comparada con la buena voluntad».[157] La generosidad o autoestima es pues, una pasión que permite al sujeto reconciliarse consigo mismo y con los demás una vez que identifica qué es lo más digno de estima en sí mismo y en los demás:

> Por eso [los generosos] son enteramente dueños de sus pasiones, en especial de los deseos, los celos y la envidia, porque no creen que haya nada cuya adquisición no dependa de ellos que valga lo bastante como para que merezca desearse mucho; y del odio hacia los hombres, porque los estiman a todos; y del miedo, porque la confianza que tienen en su virtud les da seguridad; y en fin, de la ira, porque, como estiman muy poco todas las cosas que dependen de otro, nunca conceden a sus enemigos la ocasión de reconocer que están ofendidos.[158]

Ahora bien, ¿cómo puede adquirirse la pasión de la generosidad? Según Descartes, se adquiere, primero, mediante la reflexión profunda y comprometida (entendida como hábito y como virtud) sobre la libertad de nuestra voluntad, sobre las ventajas que provienen de que se tenga una firme resolución de hacer un buen uso de ella, y sobre la vanidad y la inutilidad de atormentarse por aquello que está fuera de nuestro control;[159] si bien a esto hay que añadir el ejercicio mismo de la virtud, el determinarse constantemente a hacer lo mejor que uno mismo juzga como adecuado. Estas reflexiones y estas acciones, nos dice Descartes, son capaces de provocar en nosotros una sensación fisiológica, la pasión corporal de la autoestima, que permite al individuo sentirse reconciliado consigo mismo, con los demás y con las circunstancias que configuran su vida, sean cuales sean. La

---

[156] Descartes, *Las pasiones del alma,* AT XI, 446.

[157] Descartes, *op. cit.* AT XI, 447.

[158] Descartes, *op. cit.,* AT XI, 448.

[159] Descartes, *op. cit.,* AT XI, 454.

generosidad no es, pues, un remedio general contra los efectos negativos de las pasiones porque sea moralmente buena, sino porque es un estado mental saludable que incide decisivamente en el cuerpo. Sin el ejercicio de las acciones que provocan esta pasión no puede haber una gestión efectiva y estable de las emociones, de ahí que constituya uno de los elementos cruciales de la formación adulta del sujeto, una formación que puede ser mostrada o ejemplificada *pero no enseñada*, pues su aprendizaje depende de un ejercicio autónomo y constante de la voluntad, dirigido a la autoconsciencia y, sobre todo, a la estima justificada de uno mismo.

Conclusión

Una vez llegados hasta aquí, recapitulemos: a pesar de no haber formulado una teoría explícita sobre la formación, Descartes sostiene diversas concepciones sobre lo que debe ser la educación y que pueden rastrearse a lo largo de su obra. Esta educación está dirigida a cultivar y a aprender hacer buen uso de las facultades del ser humano, cuyas máximas realizaciones son el uso autónomo y crítico del juicio, así como la autogestión de las afecciones producidas por la propia vida afectiva. Partiendo de una concepción de la infancia en la que el niño no sólo no hace un uso adecuado de sus facultades sino que, estando estrechamente vinculado a su corporalidad a nivel cognitivo, incorpora una serie de prejuicios de inmadurez que dificultan el uso autónomo de sus propias capacidades, Descartes sostiene que la función del preceptor no es adoctrinar (reforzar o añadir nuevos prejuicios) sino estimular al niño a usar adecuadamente sus facultades guiándole en su formación a través de la lectura de buenos libros y de un intercambio fructífero con personas de distinta procedencia geográfica y social, poniendo como ejemplo los colegios jesuitas de la época como es el caso de La Flèche.

Una vez que el individuo alcanza la madurez fisiológica e intelectual suficiente, es posible pasar a la segunda etapa de la formación tal y como la entiende Descartes, la de una transición desde una educación guiada a una educación autónoma donde el criterio para juzgar reside en la luz natural de la propia razón y no en el juicio de otros. En este momento es particularmente importante tener la oportunidad de viajar, pues la contemplación de diversas opiniones y costumbres contribuye a que el individuo se cuestione la corrección o verdad de sus creencias; sin embargo, el punto clave para la definitiva transición hacia una formación autónoma es la aplicación de un escepticismo metódico que permita revisar los fundamentos de las propias creencias, así como constatar su fragilidad. En este sentido, la célebre duda metódica de Descartes, más que una estrategia de escepticismo corrosivo constituye una terapia contra el dogmatismo y una vía para aprender a manejar adecuadamente nuestras facultades racionales, a saber, el entendimiento, la

voluntad y, particularmente, el juicio, que para Descartes implica la conjunción de las dos anteriores.

Ahora bien, un modelo formativo como el de Descartes, basado primordialmente en el cultivo de las facultades intelectuales, se enfrenta al problema innegable del efecto de las emociones sobre la capacidad de razonar y de juzgar. Hemos visto que éste propone como ejercicios de gestión emocional: el cultivo del optimismo, de la distracción de la atención y del sueño; sin embargo, éstos son simples paliativos y una formación integral en el gobierno de sí requiere de un remedio integral frente a las alteraciones provocadas por las pasiones. Este remedio lo encuentra Descartes en el cultivo de la pasión de la generosidad, nacida de la estima de uno mismo por la valoración de la libertad de la voluntad, así como de su determinación constante a hacer siempre el mejor uso posible de las facultades propias, lo cual es considerado por Cartesio como «seguir la virtud».

Por lo visto hasta aquí, Descartes cree que la etapa crucial de la formación del sujeto no es la infancia ni la juventud, sino la edad adulta; sin embargo, su propuesta presupone una firme determinación en realizar un cultivo *autónomo* de las propias facultades, de manera que la aplicación estricta de su modelo parece restringirse al hombre de letras o, incluso, al hombre de mundo que, además de fomentar su curiosidad, busca siempre instruirse y ejercitar su propio juicio haciendo valer su propio criterio como principio último de autoridad. Así, la preocupación por la instrucción en la infancia y por una educación guiada para la juventud son aspectos que Descartes no desarrollará, pues infancia y juventud son precisamente los estados que el hombre ha de superar para poder explotar todo el potencial de sus facultades cognitivas.

La formación del sujeto moderno en J.-J. Rousseau[160]

*Isabel Vilafranca Manguán**
Antonieta Carreño Aguilar

Si algún discurso educativo ha tenido especial relevancia en la era moderna por revolucionar la formación del sujeto, éste ha sido indiscutiblemente el de Jean Jaques Rousseau (1712-17…,,,78). La escritura del *Emilio*, así como sus repercusiones, hicieron mella tanto en la Pedagogía como en la educación contemporánea por reclamar -y quizás fuera de los primeros- la participación activa del educando en su proceso formativo. La utopía pedagógica diseñada por el controvertido Rousseau en el *Emilio*, ha sido fuente de inspiración para muchos pedagogos y educadores posteriores. Entre ellos cabe mencionar a Pestalozzi (1746-1852), padre de la pedagogía contemporánea y a Froebel (1782-1852), pionero de los Kindergarten. Asimismo, el movimiento de Escuela Nueva que se centró en el activismo del alumno instaurándolo como epicentro del proceso, hunde sus raíces en la propuesta roussoniana. El presente capítulo pretende describir cuáles son los fundamentos epistemológicos y filosóficos de la formación del sujeto en Rousseau.

1. La formación del sujeto en Rousseau. Naturalismo pedagógico y principios filosóficos

Antes de entrar a detallar los principios de la formación del sujeto en Rousseau conviene examinar tanto su propuesta antropológica como la concepción de naturaleza humana. Si bien poco podemos añadir al estudio realizado por Quintana (2010, pp. 223-234), un análisis minucioso de su noción de Naturaleza resulta imprescindible para entender su compromiso antropológico y pedagógico. Para el filósofo ginebrino lo natural es lo originario y como tal bueno. En consecuencia, preconiza como valioso aquello que guarde relación con el estado natural. Lejos de la creencia iusnaturalista -que pretende sobre principios metafísicos derivar el derecho- Rousseau no aborda el estudio de la naturaleza desde una aproximación metafísica sino meramente con afán descriptivo. Esto es, observar lo originario del ser humano para orientar su educación.

A fin de profundizar en la significación de Naturaleza para Rousseau es ineludible referirse al *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* presentado a concurso en la Academia de Dijon en 1755. La finalidad de este discurso ya deja entrever su idea de Naturaleza bondadosa. Así lo expresa en un párrafo que reza lo siguiente:

[160] La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha estado financiada por RecerCaixa.

[…] ¿De qué trata exactamente este discurso? De situar en el progreso de las cosas el momento en que, por suceder el derecho a la violencia, la naturaleza se vio sometida a la ley: de explicar por qué cadena de prodigios el más fuerte pudo resolver servir al débil y el pueblo comprar una tranquilidad de mente al precio de una felicidad real.[161]

En realidad, según el pensador naturalista el progreso de la humanidad es una involución, pues la razón se ha acabado imponiendo sobre el instinto natural. En detrimento de lo convencional, Rousseau ensalzará la ley, el sentimiento, la pasión, la fuerza, el lenguaje, la curiosidad, la necesidad, el afecto y la felicidad naturales.[162] La Naturaleza es, en su pensamiento, punto de partida y de contraste: lo natural es bueno, lo artificial maligno. Contrariar la naturaleza resulta perjudicial pues todo es bueno cuando sale de manos del Hacedor de todas las cosas.[163] Este Actor no es el Dios trascendente cristiano, sino que se comprende desde la total inmanencia. Esto explicaría la tendencia bondadosa de la realización de la naturaleza. Así formulada, la tendencia natural no puede contradecirse ni obstaculizarse pues en ella se engendra un desarrollo que hace del ser humano un ser plenamente bueno. Contrariar sus instintos, oponerse a su armónico desarrollo, supone negarle a la naturaleza su potencialidad. Lejos de perfeccionar al hombre, resistirse de este modo a su plena actualización, corrompe al ser humano -y éste es, bajo la cosmovisión roussoniana, el efecto de una educación consolidada por la tradición en la sociedad de su época-. Por eso, precisamente, el autor helvecio ha sido considerado el precursor del naturalismo pedagógico. La educación, en su óptica, no puede desobedecer la normativa emanada de la naturaleza. Esto explica el inmanentismo roussoniano: una tendencia natural y originaria en el hombre a la realización del bien. Tendencia que cumple y se rinde a los impulsos, a las pasiones, a la necesidad que el Actor de las cosas ha depositado en la condición humana en el momento de su creación. El inmanentismo divino explica la propuesta ética:

Por mucho que digan los moralistas, el entendimiento humano debe mucho a las pasiones que, según opinan todos, le deben también mucho a éste: por su actividad nuestra razón se perfecciona; no buscamos el conocimiento sino porque deseamos disfrutar y no se puede concebir por qué aquel que no tuviese deseos ni temores se esforzaría en razonar. Las pasiones, a su

[161] J.-J., Rousseau, *Sobre el origen de la desigualdad en los hombres,* Barcelona, RBA, 2004, pág. 192.

[162] A. Bernal Martínez de Soria, *Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau.* Pamplona, Eunsa, 1998, p. 144.

[163] J.-J., Rousseau, *Emilio*, Madrid, EDAF, 1985, p. 35.

> vez, están originadas por nuestras necesidades y su progreso por nuestros conocimientos; porque no se pueden desear o temer las cosas más que a causa de las ideas que sobre ellas se pueden temer o por el sencillo impulso de la naturaleza; y el hombre salvaje, privado de cualquier clase de luces, experimenta sólo las pasiones de esta última clase; sus deseos no van más allá de sus necesidades físicas.[164]

Habida cuenta de lo dicho, más allá de concebir la moral como una pugna entre razón y pasión, para Rousseau ésta debería emanar de la pasión natural. Desde su óptica la pasión es una inclinación natural y, por ende, bondadosa. Los deseos por naturaleza marcan sus propios límites. Por tanto, los límites son inherentes al orden natural. No obstante, la transgresión de estos límites procede de la convención social. De forma natural, las pasiones las impulsan las necesidades y el progreso de las mismas, el conocimiento. La constatación empírica que justifica esta tesis roussoniana es la observación del hombre salvaje no corrompido por lo social. En su estado de inocencia natural, el ser humano no tiene más deseos que los inducidos por sus necesidades físicas. Por la vía negativa, esta afirmación supone que, de no ser por la instigación de la sociedad, por la influencia de la convivencia social, los deseos humanos no tendrían más urgencias que las puramente físicas. Es la vida en sociedad, el efecto de la cultura, lo que amplía indefinidamente la satisfacción de los impulsos hacia lo material, lo superfluo, lo artificial tornando al hombre ambicioso, envidioso, avaricioso e infeliz.

En consecuencia, para Rousseau la virtud está en el control de las necesidades. En una suerte de teleología natural -que el progreso histórico de la humanidad ha reprimido indefectiblemente- la Naturaleza contiene sus propias normas de desarrollo, los principios rectores del crecimiento e, incluso, sus propios límites de progreso y perfeccionamiento. Esto explicaría por qué la intervención educativa debe respetar solícitamente estas reglas y no obstaculizar su desarrollo, sino simplemente orientar -desde una cuidadosa distancia- su florecimiento armónico.

Ahora bien, otro aspecto capital en la noción de Naturaleza roussoniana es la libertad. Para él el hombre salvaje es libre pues únicamente obedece a sus instintos y busca su disfrute, mientras que el hombre "civilizado" se halla por todas partes encadenado. Muy al contrario de lo que propugnaran los estoicos del Helenismo, para Rousseau la libertad natural es la realización de los instintos, de las pasiones, la búsqueda del placer. La razón encadena, constriñe y sujeta las pasiones obrando contra-natura.

---

[164] J.-J., Rousseau, *Emilio*, *op. cit.,* pp. 204-205.

A la luz de esta idea de la condición natural humana, y acorde con estos principios, pasaremos a ahondar en la formación del sujeto en la obra de Rousseau. Ya hemos advertido que la especulación del polifacético autor, precursor del naturalismo pedagógico, determinará el posterior desarrollo de la modernidad educativa. Este hecho se justifica porque en su reflexión teórica salvaguarda el estado natural del ser humano, así como la no interferencia en las normas de su desarrollo. Su obra se halla jalonada de innumerables ejemplos que muestran la insistencia de que la acción educativa no debe contrariar los impulsos, la fuerza, los deseos, el lenguaje y los movimientos propios de la infancia. De esta guisa, la máxima que resume su propuesta filosófica de la educación es el profundo respeto al orden natural.

Este orden natural ha marcado que en la vida humana existan etapas y que cada una sea sustancial en sí misma, no una suerte de preparación para la posterior. He aquí, pues, uno de los principios filosóficos de su pedagogía naturalista: el respeto a cada etapa vital. Así lo expresa el autor:

> […] La humanidad ocupa su lugar en el orden de las cosas: la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño. Asignar a cada uno su puesto y fijarlo, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, es todo cuanto podemos hacer por su bienestar. El resto depende de causas ajenas que no están en nuestro poder.[165]

En contraste a aquellas acciones educativas -tan comunes en la educación monástica de su época- que pretenden corregir la infancia a fin de acelerar el crecimiento y hacer cuanto antes del niño un adulto, su propuesta pedagógica se basa en la consideración de la infancia como una etapa sustancial para el posterior desarrollo, período en que se ha de respetar la peculiaridad de cada personalidad intentando ordenar las pasiones naturales sin reprimirlas. Cada fase de la vida tiene su propia perfección y madurez. Precipitarse en franquear alguna sin consolidar la anterior supone acelerar el curso de la evolución.[166] De este reclamo deriva, precisamente, otro de los principios filosóficos de la educación roussoniana: el énfasis en el aprendizaje autónomo del niño. Contrario al abuso del verbalismo excesivo al que se somete a la infancia en los centros educativos, para Rousseau la clave reside en respetar que sea el propio niño quien desarrolle y satisfaga de forma natural su inquietud y necesidad de conocer un entorno que no deja de solicitarlo. Esto

---

[165] *Ibid*, p. 84.

[166] *Ibid,* p. 180.

supone centrar el proceso educativo en el aprendizaje y no en la enseñanza. Pasar del magistrocentrismo tradicional al paidocentrismo. Así lo expresa el autor: "Nuestra manía magistral y pedantesca es siempre la de enseñar a los niños cuanto ellos aprenderían mucho mejor por sí mismos, olvidando todo lo que nosotros hubiéramos podido enseñarles".[167]

No se trata, pues, de imbuir la cabeza del niño de la lógica y moral adultas, sino respetar su libre y autónomo desarrollo, única garantía de aprendizaje. Tampoco se trata de advertir a la infancia del peligro ni del dolor, sino de dejar que lo sufran para que aprendan por sí mismos los límites de sus capacidades, de sus deseos y de sus impulsos. Centrar la educación en el aprendizaje asegura la sólida evolución de sus facultades, la ordenación natural de sus deseos. Entorpecer o contrariar este progreso es soslayar su naturaleza y malmeter el libre desarrollo de sus energías vitales.

Sin embargo, la radical propuesta de Rousseau llega a sus últimas consecuencias al postular otra de las máximas que se deducen en su filosofía educativa: respetar a los deseos naturales para conquistar la felicidad. Tal y como hemos relatado en el apartado anterior, el orden natural según Rousseau es tan perfecto y cuidadoso que en su seno está establecido el perfecto equilibrio entre el poder y el deseo -paradigma de la felicidad-. A saber, en cada facultad se halla circunscrito de forma innata el límite de su deseo. De ahí, precisamente, que la educación haya de respetar, y no reprimir, la realización del deseo de cada disposición natural y no imponer la razón sobre la pasión a través de advertencias externas o de castigos. Así lo justifica el pensador ginebrino:

> Todo sentimiento de dolor es inseparable del deseo de liberarse de él; toda idea de placer es inseparable del deseo de gozar; todo deseo supone privación y todas las privaciones que se sienten son penosas; es, por tanto, en la desproporción de nuestros deseos y de nuestras facultades en lo que consiste nuestra miseria. Un ser sensible en el que las facultades igualasen los deseos sería un ser completamente feliz.[168]

Por lo pronto, resulta de aquí la clave de la felicidad y la sabiduría humanas según Rousseau. Es obvio que la finalidad de la educación es la felicidad, pero cabe preguntarse en qué consiste ser feliz. La felicidad, explica, no consiste en reprimir nuestros deseos, porque el deseo es lo que impulsa la capacidad, lo que fuerza su actividad, lo que origina su movimiento. Si reprimiéramos nuestros deseos

---

[167] *Ibid,* p. 82.

[168] *Ibid,* p. 85.

nuestras facultades permanecerían ociosas, resultarían inútiles. La existencia de las facultades, engendradas en nuestra naturaleza, no es arbitraria, sino que, según la teleología natural, ha de responder a una finalidad. Si nuestras facultades no desearan o no pudieran desear, o vieran obstaculizada su satisfacción, toda nuestra potencialidad quedaría mutilada y no se lograría la plena felicidad.

Tratando de averiguar en qué consiste la felicidad, Rousseau opta por la vía negativa. A saber, explora la infelicidad. La respuesta a esta cuestión está en consonancia con la noción de naturaleza que ha postulado: la infelicidad procede de la desproporción entre los deseos y las facultades, desequilibrio engendrado por influencia social y cultural. Una facultad que no desea es una facultad anulada y por tanto coartada a conseguir su plenitud. Pero, una facultad que desea demasiado es una capacidad que se torna miserable pues la satisfacción de su apetito se antoja insaciable. Entretanto, su ambición y codicia devienen su verdugo llegando a hacer del hombre un ser desdichado. Y esto es, según el naturalista pedagógico, el efecto de lo social: la insatisfacción permanente del espíritu que siempre quiere lo que no puede. Por eso el hombre social es infeliz y se halla encadenado por todas partes, sus desmesurados deseos ahogan sus facultades.

Podemos apreciar, entonces, que la felicidad consiste en el equilibrio entre la potencia y la voluntad, esto es, en que una facultad desee lo que está a su alcance conseguir para satisfacerse. En realidad, en su estado natural -sabio y bondadoso- el hombre sólo desea lo que puede conseguir, lo que es estrictamente necesario para su conservación, para su subsistencia. En su estado primitivo el hombre es feliz porque mantiene el adecuado equilibrio entre poder y deseo. Sólo entonces el hombre no es desgraciado. En conclusión, la felicidad consiste en la templanza, en la sabiduría, en la libertad de querer lo que se puede y hacer lo que le place. Porque sabe lo que puede querer y hace lo que quiere dado que quiere lo que puede. Al contrario de lo que sostuviera el neoestoicismo spinoziano, para Rousseau la libertad consiste en seguir los impulsos de las pasiones, pero cuando están bien ordenadas por arreglo educativo.

En coherencia a esta línea argumental, la educación debe respetar la libertad. De hecho, no puede ser autoritaria, dado que la autoridad reprime. La libertad enseña lo que se puede y no se puede querer. Es fuente de sabiduría. Proviene, de aquí, la siguiente consecuencia de la educación roussoniana: el respeto a la libertad natural. A fin y efecto de que los deseos se ordenen de forma autónoma es necesaria una educación en libertad. Para Rousseau un hombre dependiente es un hombre débil y su propia debilidad le obliga a multiplicar indefinidamente sus deseos distanciándose, como resultado, de su estado natural y de su felicidad. Ya se ha relatado con anterioridad la necesidad que, según el pensador ginebrino, tiene el respeto al aprendizaje autónomo, así como su insistencia en coartar

la experiencia directa del niño. Por este motivo, mantiene a su discípulo Emilio alejado de la sociedad, para no limitar su libertad. No es de extrañar que la libertad vaya estrechamente ligada a la felicidad. Un hombre libre es aquel que es dueño de su voluntad, el que no sucumbe a sus caprichos, sino que satisface sus necesidades.

2. Principios pedagógicos de la formación del sujeto en Rousseau

Huelga decir que en la obra de Rousseau no existe la posibilidad de separar la naturaleza de la educación, pues constituyen dos realidades indisociables. De hecho, para él la clásica separación entre naturaleza y educación es uno de los grandes males de que adolece la educación tradicional. El niño, así entendido, deviene en el centro del proceso aprendizaje. Desde un profundo conocimiento y reconocimiento de la infancia, es desde donde ha de partir la educación. Lo propiamente humano, lo que conforma su naturaleza, es lo que ha de guiar las leyes de su desarrollo. La educación debe ser un progreso continuo y la mejor maestra es, indiscutiblemente, la naturaleza. Acorde a su filosofía, los principios que regulan la acción educativa que Rousseau propone se resumen en una máxima: evitar la intervención excesiva a fin de no interceptar el desarrollo armónico natural de las facultades humanas en estado de germen -ésta es la significación del concepto de educación negativa, sobre el que después volveremos-. De esta máxima subyacen algunos postulados pedagógicos que intentaremos abordar en el presente apartado.

La experiencia, fuente primigenia de aprendizaje. A lo largo de su obra el autor insiste en que de nada sirve transmitir "desde fuera", que el auténtico y real aprendizaje proviene de la experiencia directa -principio que hizo suyo el movimiento de Escuela Nueva-. La única intervención educativa que debe hacerse es aquella que propicie el ejercicio de las facultades, puesto que no se conoce el empleo de los órganos sino después de utilizarlos.[169]

De esto resulta que para Rousseau no puede haber separación entre el aprendizaje intelectual y el desarrollo corporal. La educación tradicional -por la que Rousseau muestra animadversión- se ha obsesionado en el perfeccionamiento de la inteligencia, del espíritu, olvidando el ejercicio somático. Para rechazar estas prácticas arguye, el autor, que mientras el desarrollo del espíritu es aparente, el del cuerpo es real. El progreso del segundo es condición de posibilidad del primero. Todo conocimiento emana de tres fuentes posibles: la naturaleza, las cosas y los hombres. Y ésta es, precisamente, la secuencia correcta en que debe darse la acción educativa.

---

[169] *Ibid,* p. 167.

La primera infancia debe guiarse por los instintos de placer y dolor. Esto implica que la educación debe respetar la espontaneidad infantil, emanada de su curiosidad natural. De esta forma los primeros conocimientos son sensitivos, provienen de la sensación, del descubrimiento de las cosas y los objetos que rodean al niño. Así es que la experimentación, la observación, son la base de la educación. El niño ha de aprender por sí mismo, desarrollando su naturaleza interior.

También, en esta misma dirección, defiende *el aprendizaje a través del juego y la diversión*, respetando los movimientos que la naturaleza exige al niño. La acción educativa, así entendida, estriba en proporcionar al educando algunas experiencias sencillas, nucleares, de tal modo que una vez conocidas pueda inducir las complejas. Según el pensador helvecio es preferible que el niño ignore algunos conocimientos a que necesite para deducirlos la ayuda del maestro -o del adulto-. Dentro de su vehemencia por el fomento de la autonomía, Rousseau defiende que cuanta mayor naturalidad haya en la educación más cabal será el desarrollo. Se ha de evitar lo innecesario o superfluo. Tanto es así que muestra abiertamente su desagrado por la instrucción de los hábitos que, como es sabido, surgen de la enseñanza tradicional de base aristotélica retomada en el medievo por la síntesis escolástica. Para el tutor de Emilio, el hábito es artificial y construye una segunda naturaleza relegando así la primigenia. A propósito de la alimentación, el autor menciona lo perjudicial del hábito

> El autor de las cosas no provee solamente a las necesidades que nos dio, sino también a las que nos damos nosotros mismos; y es por habernos puesto siempre el deseo al lado de la necesidad, lo que hace que nuestros gustos cambien y se alteren con nuestros modos de vivir. Cuanto más nos alejamos del estado de naturaleza más perdemos nuestros gustos naturales o más bien el hábito nos crea una segunda naturaleza con la que de tal modo sustituimos la primera, que nadie de entre nosotros la reconoce.[170]

Podemos apreciar que el hábito no es más que una coerción sobre la acción natural y originaria. Para el filósofo la razón no es una facultad propia de la edad infantil, sino que surge como derivación de las demás. Por este motivo su desarrollo es más difícil y tardío. El pedagogo nos advierte de que la educación escolar erróneamente se ha ofuscado en la instrucción de esta capacidad. No obstante, él no niega que la razón deba desarrollarse, lo que critica es el uso precoz de esta facultad propiamente adulta. Bajo su perspectiva, intentar desarrollar la razón supone invertir el orden original, empezar la casa por el tejado, como afirma el dicho popular.

---

[170] *Ibid*, p. 171.

> La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable; ¡y qué se pretende educar a un niño por la razón! Esto es comenzar por el fin, es querer hacer el instrumento de la obra. Si los niños razonasen, no tendrían necesidad de ser educados; pero al hablarles desde su temprana edad en un lenguaje que ellos no comprenden, se les acostumbra a administrar palabras, a controlar todo cuanto se les dice, a creerse tan sabios como sus maestros, a convertirse en discutidores y tercos.
>
> Conocer el bien y el mal, percibir la razón de los deberes del hombre, no es asunto para un niño.
>
> La naturaleza quiere que los niños sean antes niños que hombres. Si nosotros pretendemos alterar este orden, produciremos frutos precoces, que no tendrían ni madurez, ni sabor, y no tardarán en corromperse; tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios; nada es menos sensato que querérselos sustituir con los nuestros.[171]

En la propuesta roussoniana, la razón es una facultad sintética que emerge como consecuencia del ejercicio de las demás capacidades. No puede ser punto de partida -tal y como pretende la educación institucional- sino de llegada. Aquí hallamos otro de los preceptos de la acción educativa para el pensador: *la primacía del proceso sobre el fin*. Sin embargo, para que la razón surja de la acción de las capacidades es necesario poder ejercerlas libremente. De esta guisa, no se trata tanto de dar lecciones verbales, ni de mostrar al niño cómo se resuelve un problema, sino de respetar que él mismo, por ensayo-error, aprenda a observar, a indagar, a calcular, a conocer, en definitiva, a aprender. No ha de dibujar, con instrumentos, una figura geométrica, sino aprender a construirla diseñando sus propios mecanismos. La primacía del acto educativo no recae en el contenido final del conocimiento que el niño adquiere, sino en el transcurso de su consecución. Siguiendo con el ejemplo geométrico, la construibilidad del objeto es lo que garantiza el aprendizaje del mismo. Se prioriza el procedimiento sobre el resultado final. Una educación que enfatiza el proceso es la que propicia el desarrollo de la razón sintética, de la razón que aparece por la estricta necesidad de reflexionar sobre la acción, de pensar, de observar, de comparar, de descubrir, de resolver un dilema o un problema que se plantea. Sólo en tanto que se han ejercitado todas estas acciones y sus respectivas facultades irrumpe la razón.

[171] *Ibid*, pp. 96-97.

Por lo demás, y tal y como habíamos avanzado previamente, otro de los principios fundamentales de la educación para este autor, padre de la pedagogía contemporánea, es el respeto a cada una de las etapas vitales. El propio Rousseau establece, en una suerte de aproximación a la psicología evolutiva, cinco etapas en la formación humana que coinciden, *grosso modo*, con los libros en que divide la educación de *Emilio*. Al autor se le antoja, en esta obra, el reto de educar al joven para que mantenga las ventajas de la civilización sin que ésta le corrompa. Para ello propone un sistema de educación privada que mantiene a su protagonista sin apenas contacto con la civilización hasta prácticamente los doce años de edad. El primer libro, coincidiendo con la primera etapa educativa del niño, va desde la primera infancia hasta la niñez. Esta etapa está dominada por la espontaneidad física en el descubrimiento de su entorno. Las fuerzas naturales se desarrollan conforme a las leyes del placer y del dolor. Esto implica, perseguir lo que produce placer y huir de los que causa dolor. Al amparo de esta premisa, recomienda que se le procuren al niño oportunidades y experiencias de todo tipo, evitando claro está que le dañen en exceso. Por tanto, dominan en su desarrollo las experiencias sensoriales puramente afectivas.

El segundo libro, correspondiente a la segunda etapa que va desde la niñez hasta los doce años de *Emilio*, está dominado por el juego al aire libre. Siguiendo el hilo conductor anterior, todo aprendizaje se basa en su curiosidad natural y en la experiencia sensitiva sobre los objetos concretos. Aquí es donde la educación negativa adquiere pleno protagonismo. La idea central de esta propuesta es que cuando el niño hace algo malo, no se le ha de castigar o reprimir su conducta, sino dejar que sufra las consecuencias de su acción. A saber, no hay que enseñar al niño los principios de la virtud o de la verdad, sino preservar su corazón contra el vicio y su espíritu contra el error. El niño ha de ser constantemente autor de su propia formación. En esta etapa, según el filósofo ginebrino, el niño no está preparado todavía para actividades mentales contrarias a su naturaleza. Entonces, en este periodo no se ha de forzar la educación intelectual, como era costumbre en su época.

El tercer libro, plantea la educación desde los doce a los quince años, etapa que coincide con la primera adolescencia. El aprendizaje ha de basarse, siguiendo la coherencia de las fases precedentes, en sus propias observaciones y experiencias y no en la enseñanza libresca o en lecciones procedentes de su preceptor. Nada debe sustituir la experiencia directa de Emilio con el mundo, con su hábitat o con las cosas del entorno. Su contacto con la naturaleza le permite aprender alguna ciencia natural. También es hora de que adquiera algún oficio que posteriormente le permitirá subsistir económicamente y ser independiente. Culminada esta etapa, *Emilio* ya está listo para empezar a integrarse en la sociedad. Ya se ha conseguido

un ser que piensa por sí mismo, incorruptible. En adelante, se trata de perfeccionar su razón por el sentimiento.

El cuarto y penúltimo libro de la obra trata del periodo comprendido desde los quince hasta los veinte años. *Emilio* ya ha sido convenientemente preparado y, como tal, ya puede recibir la educación propia de su época. El plan de estudios, ampliamente humanista, contiene conocimientos de historia, literatura, latín y francés, arte, estudios sociales y ciencias políticas. Por fin, en esta etapa está ya preparado para aprender los valores morales y sociales.

El quinto libro es una metáfora de la educación de la mujer, a través de la que será la compañera de *Emilio*, *Sofía*. A diferencia del primero, la educación de *Sofía* se centrará en el desarrollo de su feminidad y de su futura maternidad. Se pretende hacerla grata al varón, cuidar y enfatizar las facultades que según Rousseau son propias de la mujer, cultivando su delicadeza. Conviene advertir que para él la naturaleza de la mujer es muy diferente de la del hombre. Bajo esta premisa su educación ha de obedecer a estas leyes naturales. Mientras que *Emilio* es artífice de su propia educación en la libertad de la naturaleza, no así Sofía, a la que hay que preservar en su inocencia preferiblemente en un convento.

En resumen, podemos concluir que la educación de *Emilio* ha de centrarse en su desarrollo natural evolutivo, sin forzar prematuramente el salto de una etapa a la siguiente, tal y como proponían las costumbres sociales. A partir de su propuesta el retorno a la naturaleza, como veremos en adelante, se convirtió en un verdadero culto.

3. Trascendencia pedagógica de la formación de sujeto en Rousseau

Llevados de la mano del naturalismo roussoniano, Johan Heinrich Pestalozzi, primero, y Friederich Froebel, después, pusieron especial énfasis en el amor al educando como fuente y clave del éxito educativo. La construcción de la nueva educación pasaba por una reformulación de la relación educando-educador que, lejos de la frivolidad de la escuela tradicional, sería la punta de lanza del quehacer educativo para ambos autores. No en balde, Pestalozzi antepone la educación emocional y moral a cualquier otro tipo de educación intelectual o manual. Por su parte, Froebel, también diseña bajo esta égida los jardines de infancia, Kindergarten, entendiendo que los pequeños son como plantas que hay que cultivar y nutrir para su desarrollo desde el más profundo amor y cuidado del educador. Ambos autores establecerán las bases de una educación basada en el amor, que pivota sobre la relación de confianza y aprecio desinteresado del educador hacia el educando.

La vida de Pestalozzi puede resumirse afirmando que intentó llevar a la práctica y hacer real el sueño pedagógico escrito por Rousseau en el *Emilio*. En

este intento, Pestalozzi vehiculará experiencias con reflexión, existencia con acción, en definitiva, teoría con práctica. Tanto en su quehacer pedagógico como en sus escritos, Pestalozzi intentó innovar, llegando a construir lo que se ha denominado una nueva educación.

A lo largo de su obra, Pestalozzi intentó reconstruir una sociedad con base en la educación. Inmerso en la soledad del fracasado Neuhof -granja escuela en la que había intentado instaurar un proyecto educativo autofinanciado-, primero, y posteriormente con el éxito del centro educativo de Burgdorf, reconstruyó su proyecto pedagógico, *grosso modo*, en dos obras que llevan por título *Leornardo y Gertrudis* (1787) y *Cómo Gertrudis educa a sus hijos* (1801). La primera de ellas es una novela en la que los dos protagonistas son una metáfora de los dos polos opuestos en la regeneración de la humanidad. Leonardo es un Pagés vago, que está todo el día en la taberna. En cambio, Gertrudis (la nueva Julia roussoniana) es una mujer virtuosa bondadosa, la que regenerará la humanidad desviada. Con ella, y gracias a ella, el camino inexorable de la bondad y el bien acabará con la conversión del mal. Gertrudis consigue que la comunidad de Bonnal, en la que la novela se desarrolla, reencuentre el camino de la buena naturaleza. Siguiendo la sombra rousoniana, afirma que los hombres son buenos por naturaleza y vuelven a serlo en la naturaleza.

A través de la fe y del amor, Gertrudis consigue que la sociedad se convierta hacia el bien. Frente a la corrupción, a la vanidad, a la vagancia y a la desfachatez, Gertrudis educa a sus hijos con amor, base de cualquier acción educativa. Su propuesta educativa trata de despertar las fuerzas naturales, las capacidades que existen en cada educando para encaminarlo hacia el deseo del bien. Y estas fuerzas son las propias de los órganos del corazón, del cerebro y de la mano; sentimiento y moralidad, intelecto y, por último, educación física y formación profesional, respectivamente.

A diferencia de su predecesor, Pestalozzi pretende aunar lo que en Rousseau permanece separado. A saber, las contradicciones entre naturaleza y sociedad. Pestalozzi consigue equilibrar la libertad de la naturaleza con la autoridad del deber, la instauración de un orden moral con una disciplina social, la libertad con la obligación, el deseo natural con la ley que todos quieren para todos, superando así las fecundas antinomias de Rousseau.

Pestalozzi, por influencia de Niederer (tal y como expone Quintana) realiza un paso más que Rousseau en la concepción de la Naturaleza. Por influencia de los románticos, Schelling principalmente, en la obra pestalozziana el concepto de Naturaleza aparece más elaborado, completo y rico que en Rousseau. La Naturaleza es Absoluto, y goza de los:

> […] atributos del espíritu, del pensamiento y de la vida. Así entendida, es energía y fuerza, posee un sentido y se dirige de manera imparablemente hacia él; es evolutiva, yendo de lo mínimo a lo máximo, y a la inversa. Ella lo es todo; es lo objetivo y lo subjetivo a la vez. La naturaleza es más que un simple agregado de fenómenos: es creadora.[172]

Ante esta comprensión de la naturaleza, Pestalozzi afirma que la educación no puede ser una imposición desde fuera, el proceso de aprendizaje no puede estar coartado por el profesor o adolecer de un exceso de intervención externa. De hecho, la verdad y la perfección humana se hallan ya inicialmente en el educando y en su naturaleza. Por ende, se han de desenvolver de forma natural con su simple proceso de desarrollo y de paso del tiempo, sin tener que superar fallos humanos. Antes al contrario, los resultados finales perfectos se hallan ya en el punto de arranque del proceso de desarrollo del niño, es decir, en la propia naturaleza de éste. Por tanto, en Pestalozzi y en los románticos, la acción educativa lejos de ser un proceso correctivo ha de consistir en un mero dejar crecer al niño, pues la naturaleza es autónoma en su desarrollo.[173]

En concordancia a lo dicho, Pestalozzi define la educación como:

> […] el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas.[174]

Sin embargo, sólo el amor puede dejar aflorar esta naturaleza en el educando. Así resulta lógico que el amor sea condición necesaria e indispensable para la educación, dado que es el único contexto posible en que la naturaleza puede manifestarse y desarrollarse alcanzando su plenitud.

Admirado de la labor pedagógica de Pestalozzi, a quien visita en Yverdón, su seguidor Friederich Froebel adaptó la nueva educación activa de su precursor a la primera infancia a través de la fundación de los Kindergarten, o jardines de infancia. La filosofía de la educación de Froebel conserva, ciertamente, la separación del sujeto y el objeto de la filosofía transcendental de Kant, pero lo arraiga, de forma metafísica y cosmológica, en el fondo religioso y, a la vez lo supera. Así, en oposición a Kant y a

---

[172] J. M. Quintana, "La contribución de J. Niederer a la idea de naturaleza en la pedagogía de Pestalozzi", en A.A. V.V.: *Doctor Buenaventura Delgado Criado. Pedagogo e Historiador*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universidad de Barcelona, 2009, p. 404.

[173] J. M. Quintana, *op. cit.*, p. 405.

[174] J. E. Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1967, p. 61.

Fichte, Froebel no parte exclusivamente de la función creadora de las categorías o del sentido del intelecto: las percibe, pero a la vez las justifica en la realidad comprendida como creación. La conciencia humana, el hombre, forman parte de la realidad divina. Dios como unidad se manifiesta en el mundo a través de los contrarios. La realidad es siempre a la vez contradictoria y unitaria pues busca constantemente la unidad. Dios está a la vez, más allá de este mundo (como creador) y aquí como parte de la creación (pan-en-teísmo). Cada cosa, cada ser es una criatura de Dios y está determinado por el poder divino, por su *telos*, y desarrolla este poder en la pluralidad, a través de los contrarios que, pese a todo, demuestran la unidad que les subyace.

Si en la naturaleza la acción de Dios se revela en la ley eterna, en la persona esta acción única –Dios- que gobierna el universo se manifiesta en la inteligencia. Así introduce Froebel la noción de cuidado y de recíproca alteridad. De ahí que la gran tarea de la educación deba tener por eje fundamental la contemplación de la naturaleza, del hombre y de Dios. Es pues necesario, según de aquí se deriva, que el hombre deba conocerse a sí mismo, deba vivir en paz y conciliado con la naturaleza -tal y como él enseñó en los Kindergarten- y en unión con Dios. Froebel otorga así una dimensión teológica a la educación.

Una de las primeras consecuencias de este planteamiento pedagógico es la educación en libertad. Una libertad del educando garantizada por un ambiente educativo lleno de comprensión, de amor y de espontaneidad. Es este ambiente el único posible en el que el educando puede desplegar sus potencialidades, dirigirlas hacia la sabiduría, meta última a la que deben encaminarse todos sus esfuerzos.

Se desprende de lo dicho que el papel del educador ha de ser el de guía experimentado. Esto significa, un amigo fiel con mano flexible pero no firme que respete en toda su integridad al educando, que le ame y le ayude a crecer cuidándolo como si de una flor en crecimiento se tratara.

Este educador ha de presentar al alumno el pluriforme universo de la cultura, la riqueza de la naturaleza y plantearle la pregunta por el origen de todo cuanto existe. De aquí que Froebel repare en la esencial necesidad de introducir al niño, desde bien pequeño, en el mundo de la cultura, del estudio de la naturaleza, del conocimiento y trato con los hombres y Dios. Todas estas dimensiones constituyen, para Froebel, la verdadera educación. Así la educación es un proceso recíproco: el educador da, pero también recibe, orienta, pero deja en libertad, es firme, pero ha de conceder, todo esto en un clima de comprensión y amor.

La educación de la infancia en Froebel se centra en tres cauces de operatividad inequívocos: la acción, el juego y el trabajo. Es en la infancia donde debe cultivarse el amor al trabajo, a través de la acción y del juego. Consecuentemente, es necesario estimular desde bien temprano la actividad infantil, primero con el juego en la

infancia y con el trabajo en el adulto. Brota de aquí su famosa frase, reiteradamente repetida, "todo niño que juega es sagrado". Pero no el juego como ocio, sino el juego productivo que obliga a buscar, a hacer, a moverse para un fin. El juego, en su doctrina, es fin y medio. Es fin porque es manifestación libre y espontánea de su interior, y es medio porque constituye el retoño del trabajo, que le abre -ya de adulto- a su disposición y amor al trabajo. Por eso el juego es denominado por Froebel como el trabajo en la infancia. A fin de potenciar este aspecto Froebel diseñó unos materiales didácticos denominados dones.

Si bien estos objetos no eran estrictamente nuevos -pelotas, bloques, papel, etcétera- el método educativo integral en que los usó era radicalmente novedoso. Iniciando la idea fundamental de que la educación de los niños debía empezar con la percepción sensorial, en constante actividad y en interacción con el mundo físico, él modeló el currículum en la natural relación de verdad entre la madre y el niño en crecimiento. Los dones eran juegos, el profesor era como la cuidadosa madre amorosa y la clase era como una extensión del jardín.

Conclusiones

Resulta innegable, tras este breve recorrido, que tanto Rousseau como sus inmediatos seguidores, cambiaron radicalmente la formación del sujeto en la modernidad, ubicando al educando y su actividad en el centro del proceso educativo. A partir de ellos, y de sus aportaciones, la educación invertirá su dirección, irá desde el interior del sujeto hacia fuera. En las antípodas de la propuesta herbartiana, es el sujeto y su potencialidad lo que debe determinar el ritmo y desarrollo de la acción educativa. Este cambio epistemológico, inaugurado por Rousseau y fermentado a socaire de su propuesta por sus sucesores Pestalozzi y Froebel, determinará en adelante tanto las nuevas formas de proceder de la pedagogía contemporánea como el devenir de la acción educativa. A Rousseau le debemos una nueva concepción de la naturaleza, del niño y de la infancia, así como una gran esperanza en sus posibilidades. Merced a su optimismo naturalista y a su confianza en la naturaleza del educando tanto el pensamiento pedagógico como de la acción educativa realizarán un giro copernicano. Como ya habíamos anticipado a lo largo del trazado de este capítulo gracias a él, y a partir de él, el retorno educativo a la naturaleza devino en un verdadero culto.

Bildung y reconocimiento en Hegel

Gabriel Amengual Coll[*]

La Bildung como principio constitutivo del espíritu

Es sabido que el concepto de *Bildung* (de momento se lo entienda como formación y cultura) juega gran papel en la cultura alemana en los años de la Ilustración y primer romanticismo y obviamente también en Hegel. Se puede decir que éste ha escrito la primera novela de formación (*Bildungsroman*) de carácter filosófico, como si emulara la *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-96, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*) de J. W. Goethe. De hecho a dicha obra se ha comparado la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel (1807).[175] El paralelismo entre ambas obras viene dado por el hecho que en ambas los protagonistas (Wilhelm Meister en una y la conciencia en la otra) a su manera recorren:

> […] el camino de la conciencia natural que pugna por llegar al verdadero saber o como el camino del alma que recorre la serie de sus configuraciones como otras tantas estaciones de tránsito que su naturaleza le traza, depurándose así hasta elevarse al espíritu y llegando, a través de la experiencia completa de sí misma, al conocimiento de lo que en sí misma es (FDE 60 / 54).[176]

A través de este itinerario se da una transformación en ambas; en la obra de Goethe, Meister cree en su vocación teatral, pero la experiencia le lleva a abandonar el mundo poético por el mundo prosaico; en la *Fenomenología*, la conciencia, siguiendo el desarrollo de la experiencia y la *Bildung* conseguida por ella, renuncia a las primitivas convicciones y alcanza a través de las experiencias el punto de vista propiamente filosófico, el del saber absoluto.

En este escrito se intentará exponer qué entiende Hegel por *Bildung* y cuál es su proceso y sus efectos, teniendo en cuenta especialmente los dos capítulos que en la *Fenomenología* se le dedican (2 y 3). Antes, a modo de repaso general por la obra de Hegel, se consignarán los dos significados más importantes del término (1).

---

[175] J. Hyppolite, *Génesis y estructura de la 'Fenomenología del espíritu' de Hegel* (1946), Barcelona, Península, 1973, pp. 14-15.

[176] Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, hrsg. v. Hans-Friedrich Wessels y Heinrich Clairmont, Hamburgo, Meiner, 1988; vers. cast.: *Fenomenología del espíritu*. Trad. de W. Roces con la colaboración de R. Guerra, México, FCE, 1971. Esta obra se cita con esta abreviatura FDE, después de la cual va el número de página de la edición alemana y separada con una / la castellana. Al final se encuentra la explicación de las abreviaturas.

1. Campo semántico del término. Lugares en que se trata y su significado

Bildung es uno de estos términos de difícil traducción por su amplitud semántica, que puede designar educación, cultura, formación, mentalidad, desarrollo, crecimiento, creación, configuración, constitución, construcción, estructura, etcétera. De entrada, cabe afirmar que raras veces Hegel usa el término *Bildung* en su sentido corriente, es decir, como sinónimo de educación. En general puede decirse que en su filosofía *Bildung* es más que educación (aunque la incluya), significa el principio constituyente del espíritu y, dado que el espíritu se despliega, la *Bildung* es el principio que mueve el espíritu en su despliegue, formación y crecimiento.[177]

En general cabe distinguir dos significados eje, en torno a los cuales encuentran acomodo los demás; se trata del uso de *Bildung* para designar el modo de pensar de una época, la cultura de un período histórico o de un lugar geográfico; el segundo hace referencia al proceso de formación, que vale tanto para el individuo como para una época o grupo social, incluida la nación y el Estado. Consideremos estos dos significados, que a la vez nos ofrecerán el abanico de lugares en los que Hegel usa el término.[178]

1.1 Bildung como mentalidad

En el escrito sobre la *Diferencia* (1801)[179] el término aparece hasta 18 veces y siempre en el sentido de mentalidad de una época, cultura,[180] formación propia de la época. Así explica Hegel que la "necesidad" de la filosofía y de una determinada filosofía surge en la "cultura" [*Kultur*] o la "formación" [*Bildung*] de una época. Aquí formación o *Bildung* no se entienden en el sentido de un proceso de constitución o construcción, sino como formación hecha, como mentalidad o manera de pensar de una época. En concreto el diagnóstico de su tiempo es que se trata de una cultura (*die Bildung des Zeitalters*) marcada por la "escisión" y "escisión es la fuente de la necesidad de la

[177] K. Boey, "*Bildung*", en P. Cobben (Hg.), *Hegel-Lexikon*. Darmstadt: WBG 2006, pp. 167-169, ref. p. 167.

[178] Para una visión general de los usos y significados del término cf. R. Vierhaus, "Bildung", en *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Hrsg. von O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck, Vol. I, Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, pp. 508-551.

[179] Hegel, *Differenz des Fichteschen und Schellingsschen Systems der Philosophie* (1801), in: TWH, II, pp. 7-138; vers. cast.: *Diferencia entre los sistemas de filosofía de Fichte y Schelling*, trad. de Mª del Carmen Paredes Martín, Madrid, Tecnos, 1990. Cf. L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*. Ein einführender Kommentar zu Hegels "Differenzschrift" und "Phänomenologie des Geistes", Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft, 2000, esp. pp. 33-39; vers. cast.: *El camino de la fenomenología del Espíritu*. Un comentario introductorio al "Escrito sobre la Diferencia" y la "Fenomenología del Espíritu" de Hegel, Barcelona, Anthropos 2015, pp. 32-39.

[180] La traducción castellana reserva este término para *Kultur*, y traduce *Bildung* por *formación*.

filosofía".[181] Dicha escisión se da no sólo entre el individuo y las formas de la vida pública, sino que afecta a los fundamentos de la cultura, que es una "cultura del entendimiento", caracterizada por su dualismo y su intento de cerrar al hombre su acceso al absoluto, pues el entendimiento pone un edificio de conceptos y dicotomías entre los hombres y el Absoluto.[182] Los dualismos más relevantes son espíritu y materia, alma y cuerpo, fe y entendimiento, libertad y necesidad, los cuales con el avance de la formación han pasado a la forma de contraposiciones entre razón y sensibilidad, inteligencia y naturaleza y, hablando en conceptos generales, a la contraposición entre subjetividad absoluta y objetividad absoluta.[183]

> Cuanto más avanza la formación [*Bildung*], cuanto más variado se hace el desarrollo de las exteriorizaciones de la vida, en el cual puede entrelazarse la escisión, mayor llega a ser el poder de ésta, más firme su consagración climática, y los esfuerzos de la vida por gestar de nuevo su propia armonía devienen más extraños al todo de la formación y más insignificantes.[184]

Esta situación de la *Bildung* afecta directamente a la filosofía y a su tarea de dar respuesta al reto que le plantea: "La necesidad de la filosofía surge cuando el poder de unificación desaparece de la vida de los hombres, y los opuestos pierden su viva relación e interacción y cobran autonomía".[185] Ahí se requiere que la razón destrone al entendimiento y que actúe con toda su capacidad de unir y reconciliar, pues "superar los opuestos así consolidados es el único interés de la razón".[186]

1.2. Bildung como proceso de formación

En el escrito de la *Diferencia* nos hemos encontrado con un uso de *Bildung* mayoritariamente en el sentido de mentalidad o cultura de una época, modo de pensar imperante en una época. En un escrito posterior, a saber, en los textos reunidos bajo el título de *Propedéutica Filosófica*, bajo el cual se recogen los que usó Hegel en su enseñanza de filosofía en el Gimnasio de Núremberg, nos sale al paso el uso de *Bildung* preferentemente en el sentido de educación o formación en el sentido de proceso formativo. Con el fin de marcar este carácter complementario, que amplía el significado

---

[181] Hegel, *Differenz*, p. 20; vers. cast., p. 18.

[182] Hegel, *Differenz*, p. 20; vers. cast., p. 18.

[183] Hegel, *Differenz*, p. 21; vers. cast., pp. 19 y s.

[184] Hegel, *Differenz*, p. 22; vers. cast., p. 21.

[185] Hegel, *Differenz*, p. 22; vers. cast., p. 20.

[186] Hegel, *Differenz*, p. 21; vers. cast., p. 20.

antes indicado de *Bildung*, lo mencionamos ahora, aunque se trate de textos surgidos en los años 1809-1811, por tanto, posteriores a la publicación de la *Fenomenología* de 1807, que es la gran obra de formación, de la que se va a tratar después.

En la *Doctrina del derecho, los deberes y la religión para el curso elemental* Hegel introduce la cuestión recordando los primeros deberes para consigo del "hombre como individuo": "Su deber para consigo mismo es, por una parte, su conservación física, y, por otra parte, elevar su esencia individual a su naturaleza universal, formarse" (Prop 258 / 117).[187] A fin de desarrollar la fundamentación del segundo deber, el de formarse, empieza por recordar la idea básica que hace necesaria la *Bildung*, a saber, que el hombre es "un ser natural" y también "un ser espiritual, racional" y "según este segundo aspecto, el hombre no es por naturaleza lo que debe ser" (Prop 258 / 117), es decir, ha de hacerse capaz de prescindir de sí mismo, de su particularidad, y de mirarse bajo la luz del universal, que también le caracteriza, y desde dicho universal comprenderse en su particularidad. Como afirma Hegel: "el hombre ha de poner de acuerdo a su doble aspecto, ha de hacer a su individualidad conforme a su aspecto racional o convertir a esta última en dominante" (Prop 258 / 117).

Ello vale tanto para su formación teórica como para la formación práctica. A la primera, teórica,

> […] pertenece [...] la diversidad y el estado de determinación de los conocimientos y de la universalidad de los puntos de vista desde los que hay que juzgar las cosas, el sentido para los objetos en su autonomía libre, sin un interés subjetivo (Prop 259 / 117).

En cambio,

> […] pertenece a la formación práctica que el hombre demuestra en la satisfacción de los impulsos y necesidades naturales aquella prudencia y moderación [... por las que] no sólo ha de limitar la satisfacción de lo natural dentro de los límites de la necesidad, sino que también ha de ser capaz de sacrificarla a deberes superiores (Prop 260 s. / 121).

A partir de ahí resulta fácil distinguir el hombre formado del no formado. En efecto,

> […] el hombre no formado se queda en la intuición inmediata, no tiene los ojos abiertos y no ve qué tiene delante de las narices. Se trata únicamente de

[187] Hegel, „Rechts-, Pflichten- und Religionslehre für die Unterklasse", en TWH, IV, pp. 204-274, cita p. 258; vers. cast.: *Doctrina del derecho, los deberes y la religión para el curso elemental*, edición bilingüe, traducción de Jorge Navarro Pérez, Gabriel Buíguez, Juan Mateo Marquina y Rafael Rodríguez Manzaneque, Murcia, Univ. de Murcia, 1993, p. 117. Esta obra se cita con la abreviatura Prop más la página de la edición alemana y separada con una / la castellana.

> un ver y aprehender subjetivos. [...] No ve la cosa misma, no sabe juzgarla o lo hace precipitadamente o desde una perspectiva unilateral (Prop 259 / 119).

En cambio, un "hombre formado conoce al mismo tiempo el límite de su capacidad de juzgar" (Prop 259 / 119), no busca en los objetos, con los que se ocupa, su aspecto particular, sino los objetos tal como ellos mismos son en su libre peculiaridad, sin el propio interés. Este interés, formador y desinteresado, dirigido a la cosa, se desarrolla en el estudio de las ciencias.

Esta misma concepción de la *Bildung* se encuentra aplicada en la *filosofía de la historia* tanto a la formación del ser humano, como al pueblo y también a la humanidad y en definitiva al espíritu mismo, o más bien es deducida del concepto de espíritu. El punto de partida es siempre el mismo:

> […] El hombre sólo llega a ser lo que debe ser por la educación, por el entrenamiento. De modo inmediato, es tan sólo la posibilidad de llegar a ser lo que debe; es decir, racional, libre. Inmediatamente no es más que su destino, su deber ser. [A diferencia del animal] el hombre debe hacerse por sí mismo, precisamente porque es espíritu. Tiene que desembarazarse del elemento natural. El espíritu es, pues, su propio resultado.[188]

De ahí se deriva también la formación en vistas al Estado, que según Hegel no es más que la figura orgánica del individuo espiritual, el "pueblo" (VG 114 / 146).

> […] Lo universal que en el Estado se afirma y se conoce, la forma bajo la que todo es producido, es lo que constituye la cultura [*Bildung*] de una nación. Pero el contenido determinado, que recibe esa forma de la universalidad y se halla contenido en la realidad concreta creada por el Estado, es el espíritu mismo del pueblo (VG 114 s. / 146).

Como ningún otro Hegel afirma la estrecha conexión entre formación y espíritu y su condicionamiento histórico por lo que respecta a su contenido, de modo que la filosofía misma tiene la condición de su existencia en la *Bildung* (VG 172 / 217).

En una página del prólogo de la primera edición de la *Ciencia de la Lógica* (1812) se usa el término en los dos significados mencionados: como mentalidad de una época y como proceso de formación de una época o del individuo. En este segundo sentido Hegel afirma: "Tanto en la formación de una época histórica

---

[188] Hegel, *Die Vernunft in der Geschichte*. Hrsg. v. J. Hoffmeister, Hamburgo, Meiner, 1970, p. 58; vers. cast.: *La razón en la historia*, traducción de Armando Gómez, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1972, p. 81. Esta obra se cita con la sigla VG más la página de la edición alemana y separada con una / la castellana.

como en la del individuo [*Bildung einer Zeit, wie in der Bildung des Individuums*] hay un período en el que importa sobre todo la adquisición y afirmación del principio en su intensidad no desarrollada".[189] En cambio dos párrafos más arriba ha usado el término en el sentido de cultura de una época, cuyo contenido se da por obvio o presupuesto: "Pero querer mantener las formas de la cultura anterior [*Bildung*] cuando la forma sustancial del espíritu se ha dado otra figura es cosa, en definitiva, completamente vana".[190] En este sentido parece también que se ha entender la afirmación en el prólogo de la segunda edición.[191]

En la *Filosofía del Derecho* Hegel vuelve al tema de la *Bildung* entendida como formación del individuo. Su lugar es ya significativo: la sociedad civil y más en concreto el sistema de las necesidades. La formación es aquí entendida fundamentalmente como la superación del carácter natural del hombre y la elevación al de espíritu. El carácter natural, en efecto, incluye no sólo el estado de naturaleza, al estilo de Hobbes o Rousseau, sino también el de la sociedad civil y sobre todo su primer nivel, el del sistema de las necesidades, aunque también para desenvolverse en él se requiera formación. La sociedad civil está marcada por la separación de los principios de la particularidad y la universalidad, por lo cual la formación consiste básicamente en adecuar la propia particularidad a la universalidad, elevándose por encima de la naturalidad particular de las tendencias e inclinaciones a fin de que consigan determinar "su saber, querer y obrar de modo universal, y se transformen en un miembro de la cadena que constituye el conjunto" (FD § 187).[192] Pero por otra parte se hace necesario pasar por el trance de la división característica de la sociedad civil, puesto que el espíritu no llega a realizarse efectivamente como espíritu si no se escinde perdiendo la unidad inmediata (natural), para retornar a la unidad mediada (espiritual) consigo mismo.

Este trabajo, que requiere esfuerzo y tenacidad, consistente en la elevación a la universalidad, se lleva a cabo tanto en el plano teórico como en el práctico. En sentido *teórico* consiste en desarrollar no sólo una pluralidad de representaciones y

---

[189] Hegel, *Wissenschaft der Logik*, hrsg. v. G. Lasson, 2 vols, Hamburgo, Meiner 1971, vol. I, p. 5; vers. cast.: *Ciencia de la lógica*. I: *La lógica objetiva*. 1. *El ser* (1812), 2. *La doctrina de la esencia* (1813), traducción y edición de Félix Duque, Madrid, Abada, 2011, p. 185.

[190] Hegel, *Wissenschaft der Logik*, vol. I, p. 5; vers. cast., p. 184.

[191] Hegel, *Wissenschaft der Logik*, vol. I, p. 11; *Ciencia de la lògica*, traducción de Augusta y Rodolfo Mondolfo. Prólogo de R. Mondolfo, Buenos Aires, Solar, 1982, vol. I, p. 44: "mientras los objetos lógicos [...] son tal vez conocidos por todos en la cultura [*Bildung*], lo que es conocido [...] no es por eso reconocido".

[192] Hegel, *Grundlinien der Philosphie des Rechts*, in: TWH, VII; vers. cast.: *Líneas fundamentales de la filosofía del derecho*, traducción y notas de María del Carmen Paredes Martín, en *Obras*, Madrid, Gredos, 2010, vol. 2, pp. 9-312. Se cita con la abreviatura FD más el número del parágrafo.

conocimientos, sino también la movilidad y la rapidez del representar y del pasar de una representación a otra, siendo por tanto formación del entendimiento y también del lenguaje. En sentido *práctico* la formación se lleva a cabo preferentemente mediante el trabajo y consiste primeramente en las necesidades que se generan y el hábito de la ocupación, pero también en la limitación del propio obrar según la naturaleza del material o según el arbitrio de otros, en definitiva, en un adiestramiento de un hábito de actividad objetiva y habilidades válidas universalmente[193] (FD § 197).

2. La Fenomenología: la formación de la conciencia hasta el saber absoluto

La obra en que más aparece el término y en la que sirve para señalar el hilo conductor de la misma, su argumento, es la *Fenomenología del espíritu* (1807). Solamente en el prólogo aparece 10 veces; sirve de título para todo un capítulo: "El espíritu extrañado de sí mismo; la cultura" (capítulo VI B) (FDE 320-348 / 286-311); y en todo su conjunto, aún en el caso en que no se lo nombre, está presente. Entre los lugares en que no aparece el término como sustantivo, sino como verbo, y por tanto la cosa, se encuentra el capítulo IV A ("Independencia y sujeción de la autoconciencia; señorío y servidumbre") que trata de la formación de la autoconciencia.

2.1 Planteamiento general: formación de la humanidad y del individuo

En el prólogo Hegel presenta la *Fenomenología* como la "ciencia de la experiencia que hace la conciencia" (FDE 28 / 26). El *telos* es llegar "al saber verdadero" (FDE 61 / 54), por ello la fenomenología, como "el saber que se manifiesta" expone "el camino de la conciencia natural que pugna por llegar al verdadero saber" o:

> […] el camino del alma que recorre la serie de sus configuraciones como otras tantas estaciones de tránsito que su naturaleza le traza, depurándose así hasta elevarse al espíritu y llegando, a través de la experiencia completa de sí misma, al conocimiento de lo que en sí misma es (FDE 61 / 54).
>
> Este devenir de la ciencia en general o del saber es lo que expone esta *Fenomenología* del espíritu (FDE 21 / 21).

El proceso de formación tiene una meta, un fin que se trata de alcanzar, que no es otro, sino que la conciencia alcance ser espíritu. ¿Qué hay que entender aquí por espíritu? En el camino de formación se dan pasos tanto a nivel teórico como práctico, de modo que ambos niveles se entrecruzan. Si se permite distinguirlos, como hará

---

[193] L. M. de la Maza, "El sentido del reconocimiento en Hegel", en *Revista latinoamericana de filosofía* 35 (2009: 2) pp. 227-251, ref. edición on-line, p. 10.

Hegel en la *Filosofía del Derecho* (FD § 197), se puede afirmar que desde el punto de vista teórico (epistemológico) espíritu significa la superación de la escisión entre consciencia y objeto, que representa el paradigma de todos los demás dualismos. En el plano práctico significa la superación de la mera naturalidad y particularidad, de modo que la misma particularidad se comprende a sí misma desde la universalidad del concepto, así como dentro del conjunto social y político al que pertenece y por tanto también supera la escisión entre el yo y los otros; el espíritu es un yo que es un nosotros y un nosotros que es un yo (cf. FDE 127 / 113).

El punto de partida es, pues, la "conciencia natural"; por tal no se entiende simplemente el sentido común, sino más exactamente la visión que separa el sujeto y el objeto o, como afirma Hegel, es el:

> […] punto de vista de la conciencia [...] de saber de cosas objetivas por oposición a sí misma y de sí misma por oposición a ellas (FDE 20 / 20).
> […] El saber en su comienzo, o el espíritu inmediato, es lo carente de espíritu, la conciencia sensible. Para convertirse en auténtico saber o engendrar el elemento de la ciencia [...] tiene que seguir un largo y trabajoso camino (FDE 21 / 21).
> […] Por conciencia natural ha de entenderse [...] todo 'punto de vista' en el que se supone una diferencia insuperable entre conciencia y objeto.[194]

La meta, que se persigue, se puede describir, pues, como el punto de vista de la ciencia o el espíritu, que se define como una identidad de "sí mismo" y "objeto": "el puro conocerse en el absoluto ser otro" (FDE 19-20 / 19-20).

El paso desde el inicio, "la conciencia natural", hasta el final, el "verdadero saber", "la ciencia", "el espíritu", se hace recorriendo "la serie de sus configuraciones [de la conciencia] como otras tantas estaciones de tránsito que su naturaleza le traza", de modo que vaya reconociendo y asumiendo lo que dichas configuraciones han aportado, así como las unilateralidades e insuficiencias de estas formas de conciencia. La ciencia le ofrece una "escala" (FDE 20 / 20) "mediante el examen inmanente y la refutación de todas las formas de saber, todos los órdenes del obrar, todas las figuras de la cultura que se hallan marcadas por esta oposición de objeto y sí mismo".[195] Este paso significa transformación de la conciencia, una formación de la misma, que se realiza conociendo sus configuraciones que ya ha tenido, captando, mediante lo que puede calificarse de una crítica inmanente, sus insuficiencias y a lo que en el fondo apunta, a su verdad. Ahí radica el sentido de llamar *Bildungsroman* (novela de formación) filosófica a la *Fenomenología* y más todavía cuando se afirma que

[194] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 71; vers. cast., p. 71.

[195] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 65; vers. cast., p. 66.

este itinerario de formación es propiamente un proceso de "autoengendramiento" o autoproducción (*Selbsterzeugen*) (FDE 19 / 19). Esta formación es a la vez una transformación que puede significar una verdadera inversión que la ciencia exige a la conciencia natural, un "andar de cabeza", como afirma Hegel (FDE 20 / 20).[196]

El recorrido de las estaciones conduce hasta la meta y presenta por tanto el proceso de formación de la conciencia. El itinerario tiene un doble aspecto: ofrece los pasos que la humanidad ha ido dando y, por otra parte, los pasos que ha de dar el individuo; presenta el contenido curricular de la formación y el proceso de transformación de la conciencia, el contenido y el programa. Que se trate de la historia de la humanidad -sin que ello en modo alguno pueda significar una comprensión de la *Fenomenología* como una filosofía de la historia- da a entender que:

> […] la 'formación' de la conciencia hacia la ciencia o hacia el punto de vista del espíritu no es meramente la tarea de una obra filosófica, sino más bien resultado de una historia de la formación de la humanidad. Pues la historia de la humanidad tiene que ser ella misma entendida como un proceso espiritual de exposición y reflexión de conceptos en elementos diferentes (política, cultura, religión, etcétera).[197]

Ello mismo es indicio claro que la formación no afecta solamente al conocimiento, al entendimiento, sino a otros ámbitos como son el cultural, el político, jurídico, moral, religioso, social, etcétera.

Una cuestión decisiva consiste en ver cómo el individuo puede hacer este proceso de formación. Como se ve el contenido formador es la historia de la humanidad, que se presenta como "espíritu del mundo" (FDE 23 / 22), dado que se trata de un proceso caracterizado por la necesidad y finalidad inmanentes. "El

---

[196] En estas dos últimas frases se han mencionado dos términos que han tenido una fuerte recepción en la tradición marxista. En la primera Marx asiente al pensamiento de Hegel, de modo que llega a afirmar que "Lo grandioso de la Fenomenología hegeliana y de su resultado final (la dialéctica de la negatividad como principio motor y generador) es, pues, en primer lugar, que Hegel concibe la autogeneración [*Selbsterzeugung*] del hombre como un proceso, la objetivación como desobjetivación, como enajenación y como supresión de la enajenación; que capta, pues, la esencia del trabajo y concibe el hombre objetivo, verdadero porque real, como resultado de su propio trabajo". Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, in: Marx-Engels-Werke Ergänzungsband I, pp. 465-588, cita p. 574; vers. cast.: *Manuscritos. Economía y filosofía*, traducción de Francisco Rubio Llorente, Madrid, Alianza, 1970, pp. 189 s. La segunda expresión recuerda la réplica que Marx formuló: "La dialéctica aparece en él [Hegel] invertida, puesta de cabeza. No hay más que darle la vuelta [*umstülpen*], mejor dicho, ponerla de pie, y en seguida se descubre bajo la corteza mística el núcleo racional". Marx, „Nachwort zur zweiten Auflage" de *Das Kapital*, Bd. 1: Marx-Engels-Werke, 23, p. 27; vers. cast. de W. Roces: *El capital*, vol. I, México, FCE, 1975, p. XXIV; en cualquier caso, hay que tener en cuenta que la posición de Marx no es una vuelta a la conciencia natural.

[197] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 71; vers. cast., p. 72.

espíritu del mundo es, en cierta medida, la tendencia y el resultado de la historia de la formación de la humanidad".[198] "De lo absoluto hay que decir que es esencialmente resultado, que sólo al final es lo que es en verdad" (FDE 15 / 16). Entonces surge la cuestión acerca de la relación entre el individuo y el acervo de la cultura de la humanidad, el espíritu del mundo. La formación de la conciencia individual consiste en "la tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe [*ungebildet*, no formado] hasta el saber, [tarea que] había que tomarla en su sentido general, considerando en su formación cultural [*Bildung*] al individuo universal, al espíritu autoconsciente mismo" (FDE 22 / 21).

El proceso de formación filogenético se ha de convertir en proceso ontogenético, cada individuo ha de repetir y asimilar aquel proceso general de la humanidad.

La formación del individuo o de la conciencia individual consistirá en ponerse a la altura que ha alcanzado el espíritu del mundo, recorriendo a su manera las etapas del itinerario de dicho espíritu. "También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación [*Bildungsstufen*] del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado" (FDE 22 / 21).

> El individuo, por exigencia de la propia cosa, no puede llegar a captar su sustancia por un camino más corto; y, sin embargo, el esfuerzo es, al mismo tiempo, menor, ya que en sí todo esto ha sido ya logrado: el contenido es ya la realidad cancelada en la posibilidad o la inmediatez sojuzgada, la configuración ya reducida a su abreviatura, a la simple determinación del pensamiento. Como algo ya *pensado*, el contenido es ya *patrimonio* de la sustancia (FDE 24 / 22).

Pero el individuo, al asumir este patrimonio, que es su sustancia, también hace su propia aportación al patrimonio: de sustancia se convierte en sujeto, en el sentido que adquiere conciencia. Este doble aspecto lo señala Hegel distinguiendo dos puntos de vista:

> […] La formación [*Bildung*], considerada bajo este aspecto y desde el punto de vista del individuo, consiste en que adquiere lo dado y consuma y se apropia su naturaleza inorgánica. Pero esto, visto bajo el ángulo del espíritu universal como la sustancia, significa sencillamente que ésta se da su autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión (FDE 23 / 22).

[198] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 72; vers. cast., p. 72.

La formación comporta pasividad y actividad: asumir lo dado y apropiárselo, asumir la sustancia del patrimonio cultural de la humanidad y a la vez hacérselo propio, actualizarlo, aplicándolo a la formación actual. La formación une algunas dualidades, cuyos dos términos del dualismo son: sustancia y sujeto, pasado y presente, individuo y humanidad, filosofía y otras manifestaciones de la cultura, conocimiento o ciencia y sabiduría o formas de vida.

2.2 La formación de la autoconciencia

En el Capítulo IV A ("Independencia y sujeción de la autoconciencia; señorío y servidumbre") no aparece el término hasta el final a raíz del trabajo, en este caso como verbo: *bilden*, 6 veces en las últimas 2 páginas. A pesar de ello no resulta difícil leer todo este capítulo como el proceso de formación de la autoconciencia.

Primeramente este capítulo da cuenta de la amplitud tanto de la *Bildung* como de la conciencia, cuyo ámbito no es solo el cognitivo, sino que incluye también "formas de conciencia práctica (apetencia, temor), de las relaciones sociales (dominio y servidumbre), de la religión y de la historia".[199] Estas formas de conciencia práctica, según Siep, describen:

> […] formas 'ideal-típicas' del comportamiento del hombre con otros hombres y con la naturaleza, tal como ha[n] sido explicada[s] también en la filosofía política tradicional (esclavitud, dominio despótico, trabajo como 'poiesis', etc.) y en el derecho natural moderno (estado de naturaleza como lucha, contrato social, etc.).[200]

Estas formas se han dado en diferentes variaciones culturales, pero Hegel las tipifica y sitúa dentro del proceso formador de la humanidad. Ahí late, pues, la tesis de Hegel según la cual pertenece esencialmente a la autoconciencia de individuos y grupos la aspiración a ser reconocidos por otros.[201]

El reconocimiento viene a ser la exposición del verdadero concepto de las relaciones sociales. Por tanto, el 'movimiento del reconocimiento' no se limita a la lucha por el reconocimiento, sino que representa la meta final de la *Fenomenología*. Pero ya desde el inicio se hace patente que "'reconocer' implica una constitución plural, intersubjetiva de la autoconciencia, una relación de yo y tú así como entre

---

[199] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 97; vers. cast., p. 98.

[200] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 98; vers. cast., p. 98.

[201] A. Honneth, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Fráncfort/M, Suhrkamp, 1994, pp. 72 s; vers. cast.: *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Crítica, 1997, pp. 58 s.

yo y nosotros".[202] La teoría del reconocimiento formula el proceso de formación del sujeto individual y de la voluntad general, es:

> […] el proceso por el cual el ser humano alcanza su identidad en tanto que individuo diferente de otros individuos y en tanto que miembro participante de una comunidad. No es la generalización de un tipo particular de acción o de relaciones sociales, sino la estructura de un proceso de formación de la conciencia singular y de la conciencia común, que determina distintas formas de interacción y relaciones sociales tales como el lenguaje, el trabajo, el amor, el derecho, la moral, la política, etcétera.[203]

2.2.1 El recorrido del proceso de formación de la autoconciencia

El camino de formación de la autoconciencia empieza con la relación más elemental, abriéndose al *exterior*, relacionándose con algo. "La autoconciencia es la reflexión, que desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente el retorno desde el ser otro" (FDE 121 / 108). Por este movimiento de apertura al exterior y vuelta a sí, la autoconciencia se distingue de todo lo exterior como lo distinto de ella y por ello mismo "el mundo sensible es para ella una subsistencia, pero una subsistencia que es solamente manifestación o diferencia, que no tiene en sí ser alguno" (FDE 121 / 108). Entonces la relación deviene o aparece como *apetencia*, dado que lo exterior es puramente lo negativo, lo diferente de sí.

Es de interés destacar este primer paso en el proceso de la formación de la autoconciencia, a saber, que ésta se forma en primer lugar por su relación con lo exterior, saliendo de sí misma y encontrándose con lo otro. Se trata ciertamente de una relación muy elemental y pobre, de apetencia, pero ya marca el camino y el talante de esta formación. Lo que de momento es solamente pura exterioridad y objetividad se convertirá en una relación con el otro, relación intersubjetiva.

Ahora bien, apetecer y disfrutar del objeto es negarlo, disolverlo y, por tanto, suponen siempre nuevos objetos que puedan ser apetecidos. Ello lleva a la exigencia que el objeto sea viviente, que se configura y disuelve a sí mismo y, por tanto, que sea autónomo, independiente de la apetencia, es decir, un objeto que se niegue a sí mismo y al mismo tiempo se conserve. Dicho objeto ha de ser un ser vivo. "El objeto ha devenido *vida*" (FDE 122 / 108).

Entonces el objeto vida aparece distinto del primer objeto, no es un ser inmediato, sino una unidad universal, en la que las categorías de inmediatez y ser

---

[202] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 99; vers. cast., p. 99.

[203] L. M. de la Maza, "El reconocimiento como estructura ética fundamental", en *Seminarios de Filosofía* 16 (2003) 73-91, cita p. 75.

son superadas. La vida aparece como género, a saber, un movimiento en el que el género aparece como "resultado", en el que "la vida remite a un otro de lo que ella misma es precisamente, a la conciencia, para la cual la vida es como esta unidad o como género" (FDE 125 / 111). La vida remite a la conciencia, puesto que solamente para esta existe el género. De esta manera se pasa del género a la conciencia, de la vida biológica a la vida humana, de la zwh a la bios. Solamente un ser que tiene conciencia puede ser un ser genérico (*Gattungswesen*).[204]

Ahora bien, la autoconciencia es tal, es decir, "absolutamente para sí", "mediante la superación del objeto" (FDE 126 / 112), es decir, su negación, de modo que si el proceso terminara aquí la autoconciencia se mostraría evanescente, sin objeto con el que relacionarse y desde el cual realizar el movimiento de retorno a sí. Por ello "la autoconciencia sólo puede [...] lograr satisfacción en cuanto que este objeto mismo cumple en él la negación de sí mismo" (FDE 126 / 112), es decir, "la autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia" (FDE 126 / 112). Este es el paso a la intersubjetividad: relación de una autoconciencia con otra, relación formadora de la autoconciencia, que ha devenido tal por su relación con otra.

Con ello hemos llegado al término de las primeras fases del proceso de formación de la autoconciencia, es decir, hemos alcanzado el concepto de autoconciencia, proceso que Hegel resume en estos tres momentos: 1) El puro yo no diferenciado de todo lo demás; 2) el objeto deja de ser independiente y la conciencia deviene apetencia; 3) paso de la vida a la conciencia y a la duplicación de la autoconciencia, momento en que "una autoconciencia es para una autoconciencia" (FDE 126 / 112). Advierte Hegel "aquí está presente ya para nosotros el concepto del espíritu [...]: el yo es el nosotros y el nosotros el yo" (FDE 127 / 113). A partir de ahí podrá establecerse la lucha por el reconocimiento entre las autoconciencias o, si se prefiere, exponerse los dos aspectos de la autoconciencia: su independencia y su sujeción. Con esta relación recíproca con el otro, relación entre autoconsciencias, hemos llegado al reconocimiento propiamente dicho y al concepto de espíritu.

2.2.2 El movimiento del reconocimiento

La afirmación fundamental y punto de partida de toda la exposición es que la autoconciencia se constituye y se forma siendo para otra autoconciencia, siendo reconocida por otra: "la autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia; es decir, sólo es en cuanto se la reconoce" (FDE 127 / 113). Con ello la autoconciencia dice referencia a otra, que se presenta

[204] Para Feuerbach la concepción del hombre como ser genérico (natural, comunitario, autoconsciente, universal) será decisiva y de él pasará al joven Marx.

fuera de sí. Esta referencia es autoconstitutiva, de manera que la autoconciencia se pierde a sí misma, al encontrarse en la otra; pero a la vez la otra queda superada en su otredad, dado que la una tiene en ella su esencia. Al superar la otredad de la otra, la autoconciencia primera también se supera a sí misma, puesto que en la otra se encuentra cabe sí, en casa, la otra es ella misma. De esta manera se da el retorno a sí de ambas autoconciencias: la primera recobra su ser cabe sí y con ello también la segunda supera su extrañamiento.

El primer resultado de este movimiento es que:

> […] el movimiento es, por tanto, sencillamente el movimiento duplicado de ambas autoconciencias. Cada una de ellas ve a la otra hacer lo mismo que ella hace; cada una hace lo que exige de la otra y, por tanto, sólo hace lo que hace en cuanto la otra hace lo mismo; el hacer unilateral sería ocioso, ya que lo que ha de suceder sólo puede lograrse por la acción de ambas (FDE 129 / 114).

A pesar de la formulación del carácter duplicado del movimiento, éste se ha pensado de momento sólo desde una autoconciencia. Una autoconciencia hacía de término medio que unía los extremos: las dos autoconciencias, siendo pensado, pues, el movimiento sólo desde ésta. El próximo paso va a consistir en que esta conciencia de sí se desdoble y el movimiento se piense desde los dos extremos. Entonces va a ser realidad que "se reconocen como reconociéndose mutuamente" (FDE 129 / 115). Con ello pasamos a considerar el "puro concepto del reconocimiento" y en concreto desde "el lado de la desigualdad de ambas o el desplazamiento del término medio a los extremos, que como extremos se contraponen, siendo el uno sólo reconocido y el otro solamente lo que reconoce" (FDE 129 / 115).

2.2.3 La lucha a muerte o la formación como persona

De entrada, las autoconciencias son una para la otra "como objeto no esencial, marcado con el carácter de lo negativo", aunque el otro sea también una autoconciencia. El carácter objetivo proviene de no haber "realizado la una para la otra el movimiento de la abstracción absoluta consistente en aniquilar todo ser inmediato para ser solamente el ser puramente negativo de la conciencia igual a sí misma" (FDE 130 / 115), es decir, no se presenta una a la otra como puro ser para sí, es decir como autoconciencias. "Según el concepto del reconocimiento" para ello se requiere que cada objeto realice para él esta "pura abstracción del ser para sí, como él para el otro, cada uno en sí mismo, como su propio hacer y, a su vez, con el hacer del otro" (FDE 130 / 115).

Presentarse como pura abstracción de la autoconciencia significa "mostrarse como pura negación de su modo objetivo" (FDE 130 / 115 s.), mostrarse no vinculado

a ninguna existencia determinada ni vinculado a la vida. Esta presentación de sí es un hacer duplicado: en cuanto hacer del otro, cada cual tiende a la muerte del otro; en cuanto hacer de uno mismo significa arriesgar la propia vida. Ambas autoconciencias "se comprueban por sí mismas y la una a la otra mediante la lucha a vida o muerte" (FDE 130 / 116). Mediante esta lucha la certeza de sí mismo se elevará a la verdad, dejando de ser algo puramente subjetivo y cobrando valor objetivo tanto en uno mismo como en el otro.

Esta comprobación es necesaria, dado que "la vida es la posición natural de la conciencia, la independencia sin la negatividad absoluta, la muerte es la negación natural de la misma conciencia" (FDE 131 / 116). Con la lucha a vida o muerte las autoconciencias se desprenden de su carácter natural y se elevan al nivel de la libertad y de la ética. Con dicha lucha no alcanzan la meta del reconocimiento, simplemente "superan su conciencia puesta en esta esencialidad ajena que es el ser allí [*Dasein*] natural" (FDE 131 / 116).

Muy significativamente Hegel observa que "el individuo que no ha arriesgado la vida puede sin duda ser reconocido como persona, pero no ha alcanzado la verdad de este reconocimiento como autoconciencia independiente" (FDE 131 / 116). El concepto de persona en Hegel es el de una figura jurídica, la más elemental posible, desprendida de cualquier significación, es el puro individuo humano que como tal es reconocido como persona; pero si él mismo no se ha desprendido de su entorno (familiar, nacional, cultural, biográfico, etcétera), no se ha elevado en verdad al estatuto de persona. La lucha a vida o muerte es precisamente este desprendimiento por el que el concepto de persona queda libre de cualquier predicamento. Aunque un individuo humano en todo caso deba ser reconocido como persona de manera ineludible, no por ello el individuo se eleva ya a dicho rango ni se comporta como tal.

2.2.4 La lucha por el reconocimiento y el trabajo como formación

El reconocimiento discurre en la relación que establecen las dos autoconciencias, que personifican los dos extremos: una representa la independencia y la otra la sujeción: el señor y el siervo.

El señor es la conciencia que es para sí relacionándose con otra conciencia. Se caracteriza por una doble relación: con el siervo y con la cosa apetecida. Con ambos tiene una relación inmediata, pero también otra mediata, es decir, con el siervo mediante la cosa, y con la cosa mediante el siervo. Para el señor tanto el siervo como la cosa presentan carácter negativo: con el siervo, porque éste le quedó supeditado al no arriesgar la vida; con la cosa, la relación es de pura negación que se consuma en el goce de la misma. Ello mismo prueba que el reconocimiento que el señor pueda recabar es negativo, nulo; no se da un reconocimiento en sentido estricto.

El siervo es también una autoconciencia independiente que es para sí. Frente a la acción del señor de arriesgar la vida y mostrar así su independencia, el siervo ha experimentado la angustia y el temor, de modo que se ha estremecido cuanto había en él de fijo, pues "ha sentido el miedo de la muerte", produciendo "la fluidificación absoluta de toda subsistencia", que "es la esencia simple de la autoconciencia" (FDE 134 / 119).

El otro aspecto que define al siervo va a ser todavía más importante. En efecto, lo que en el señor fue la apetencia, que inmediatamente consumía la cosa, aquí en el siervo es el trabajo. Mientras la apetencia era la pura negación del objeto, que conduce a su desaparición, el trabajo "es apetencia reprimida, desaparición contenida, el trabajo forma" (FDE 135 / 120). "La apetencia se reserva aquí la pura negación del objeto y, con ella, el sentimiento de sí mismo sin mezcla alguna" (FDE 135 / 120) ni mediación y por tanto sin aportar nada a la autoconciencia del señor, a no ser su dependencia del siervo que ha producido el objeto que consume el señor. También el trabajo tiene una relación negativa con el objeto, pero que, en vez de conducir a su desaparición, lo transforma: "la relación negativa con el objeto se convierte en forma de éste y en algo permanente, precisamente porque ante el trabajador el objeto tiene independencia" (FDE 135 / 120). Esta relación con el objeto, que es independiente y al que con la relación negativa no se le niega dicha independencia, forma también la autoconciencia del siervo como independiente: "la conciencia que trabaja llega, pues, de este modo a la intuición del ser independiente como de sí misma" (FDE 135 / 120).

Otro aspecto de la formación del siervo es que con su comportamiento viene a compensar la significación negativa del primer momento: el temor. Antes tembló ante una esencia extraña, la muerte, en cambio, "ahora destruye este algo negativo extraño, se pone en cuanto tal en el elemento de lo permanente y se convierte de este modo en algo para sí mismo, en algo que es para sí" (FDE 135 / 120). En el trabajo el esclavo se ha formado también como autoconciencia independiente para sí. "La fluidificación absoluta de toda subsistencia" (FDE 134 / 119), que experimenta el esclavo, compensa y da los efectos que dio en el señor el arriesgar la vida. Y no sólo compensa, sino que supera el carácter formal del temor: "la disciplina del servicio y la obediencia" (FDE 136 / 121) dan contenido al temor, el cual de esta manera no "permanece interior y mudo" (FDE 136 / 121), sino que ha contribuido a la formación de la autoconciencia pudiendo ésta realizar el retorno a sí, después de haberse expresado, objetivado en el trabajo.

El realce que se da a la dimensión formativa del trabajo no siempre encaja con una frecuente experiencia actual del mismo. Por ello se requiere preguntarse por la concepción de trabajo que ahí está en juego. De las tres dimensiones propias del

trabajo: la producción, las relaciones sociales y la formación del trabajador, sin negar que puedan apreciarse atisbos de las tres, la que sin duda sobresale es la formadora del siervo. A la concepción hegeliana aquí expuesta en general se la define como poiética, en el sentido originario del término y que la hace afín a una concepción estética. Poiesis significa producción y como tal se distingue claramente de la praxis, sin embargo, ambas clases de acción humana no se encuentran sin relación. En efecto, además de la distinción entre ambas, hay un paso de la una a la otra, de modo que la poiesis puede llegar a configurar una praxis e incluso una forma de vida. Por esta carga poiética el trabajo, además de producción, elaboración y transformación del objeto, es a la vez y por el mismo movimiento elaboración y transformación del sujeto, consiguiendo autonomía, ser para sí y relacionarse con otros con dignidad y autoestima, alcanzadas por el proceso de trabajo y sus resultados.[205]

2.3 Desarrollo posterior

El Capítulo IV A ha expuesto el proceso formador de la autoconciencia; en la segunda parte, es decir en el Capítulo IV B, pasa a exponer la libertad de esta autoconciencia, bajo tres figuras de conciencia llamadas estoicismo, escepticismo y conciencia desventurada. Siguiendo el curso formativo de la conciencia, lo más importante a destacar es que la autoconciencia, que sale de la experiencia del servicio, supera su individualismo, gana universalidad real. Ya en el trabajo se había relacionado con el mundo, con lo exterior dado, ejerciendo cierto dominio sobre él, ahora con la dialéctica de su relación con el mundo la conciencia va a ganar el pensamiento y a través de éste se va a reconocer a sí misma como universal.[206]

Después de este denso capítulo IV A sobre la formación de la autoconciencia por el reconocimiento, dicho proceso sigue, aunque con un largo tramo sin referencia explícita a la formación. La meta alcanzada, el pensamiento y la libertad, tienen que mediarse con el mundo. Para ello se pasa de la autoconciencia a las *tres figuras*: estoicismo, escepticismo y consciencia desgraciada. El estoico entiende y ejerce la libertad como vivida en unidad con el mundo, una unidad inmediata; el escéptico,

---

[205] Sobre la cuestión, G. Amengual, "Trabajo y forma de vida. Consideraciones antropológicas y éticas sobre el concepto de trabajo", in: Dorando J. Michelini y J. H. Wester (eds.), *La filosofía ante los desafíos del mundo contemporáneo. Homenaje a Julio De Zan,* Santa Fe/Argentina, Icala, 2006, pp. 169-201; Id., *Antropología filosófica*, Madrid, BAC 2007, pp. 288-301. Sobre el tema en Hegel cf. J. de Zan, *La filosofía práctica de Hegel. El trabajo y la propiedad privada en la génesis de la concepción hegeliana de la Filosofía Práctica*, Río Cuarto/Argentina, Icala, 2003; M. Moneti, "La nozione di Lavoro in Hegel. Contenuti tematici e colocazione sistematica", en *Verifiche* 29 (2000: 1-2, 3-4) 28-58, 163-194; H. Ottmann, "Arbeit und Praxis bei Hegel", en *Hegel-Jahrbuch 1977-78*, Köln, 1979, pp. 28-35; H.-S. Schmidt am Busch *Hegels Begriff der Arbeit*, Berlin, Akademie 2002; R. Valls Plana, *El trabajo como deseo reprimido en Hegel*, Barcelona, UB, 1981.

[206] R. Valls Plana, *Del yo al nosotros. Lectura de la 'Fenomenología del espíritu' de Hegel*, Barcelona, Laia 1971, p. 137.

en cambio, llevará a cabo la universalidad destruyendo con su pensamiento toda la solidez del mundo.[207] Al estar la conciencia ligada a las cosas, destruyéndolas, destruye su propia solidez. Entonces la consciencia reconoce tanto la objetividad como la subjetividad de su saber y sabe de su propia contradictoriedad (W 143, WR 127),[208] se sabe dividida.

Una primera reconciliación la va a experimentar bajo la figura de la *razón*, en la que se pierde la división entre objetividad y subjetividad, obrando una cierta unificación entre conciencia y exterioridad o naturaleza, haciéndose observadora de la naturaleza y sus leyes y después observándose, primero en su autoconciencia pura, y después en su propia corporalidad ("Razón observante"). El siguiente paso va a consistir en que la razón se hace práctica y entra en el "reino de la ética", cuya representación es la polis griega, en la cual el individuo logra realizarse en la medida en que inserta plenamente su vida en la vida real de un pueblo; el individuo se libera cuando asciende a la universalidad porque entonces sale de sus límites.[209]

En este nivel ético se van a presentar algunos dilemas o "relaciones erróneas con el mundo"[210], como el placer (Fausto), el sentimiento (Karl Moor: la ley del corazón) y la virtud (don Quijote). En estas figuras se puede reconocer ya un enfrentamiento con el mundo y un intento de reconciliación con él. Especialmente en las figuras del romántico y del quijote se hace patente un comportamiento positivo ante el mundo. Esta experiencia muestra que el individuo no puede pretender imponerse al mundo según su propia inmediatez, pero le es forzoso expresarse como individuo en un encuentro real con todos los demás individuos, porque "el movimiento de la individualidad es la realidad de lo universal" (FDE 258 / 230),[211] lo cual significa tanto que lo universal cobra realidad en el individuo, como que la acción universal, según la ley moral, se realiza en las acciones individuales. Con ello se ha logrado una vez más una reconciliación de la conciencia con el mundo. "Esta unidad es la obra verdadera; es la cosa misma" (FDE 270 / 240). Esta cosa misma es la "compenetración objetivada de la individualidad y la objetividad misma", es el "verdadero concepto de la autoconciencia" o también "el concepto de su sustancia" (FDE 271 / 241). El resultado es que la conciencia individual que obra ha aprendido algo de su experiencia y ha mejorado su concepto de la universalidad,

---

[207] R. Valls Plana, *Del yo al nosotros*, p. 139.

[208] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 110; vers. cast., p. 110.

[209] R. Valls Plana, *Del yo al nosotros*, pp. 167.169.

[210] J.-P. Labarrière, *La 'Fenomenología del espíritu' de Hegel. Introducción a una lectura*, México, FCE, 1985, p. 157.

[211] J.-P. Labarrière *La 'Fenomenología del espíritu'*, p. 161.

de modo que la individualidad se sabe ahora como momento de la universalidad. Ello se va a manifestar en dos figuras (en el fondo moralizadoras) de la conciencia: como legisladora y como examinadora de las leyes.[212]

Con el paso del capítulo de la razón (V, AA) al del *espíritu* (VI, BB) se pasa de las figuras de conciencia a las figuras de mundo, precisamente porque la conciencia se sabe conciencia de un mundo (FDE 290 / 261). En este capítulo se dedica la primera parte (A. "El espíritu verdadero, la eticidad") a un repaso por el mundo clásico grecorromano. El mundo griego, a pesar de ser entendido como una "bella vida ética", donde reina la armonía, se encuentra escindida hasta lo más profundo entre la ley humana y la ley divina (en términos actuales podríamos traducirlo algo libremente como entre ley estatal y ley de la conciencia, entre legalidad y moralidad), escisión que encuentra su forma más aguda en la tensión entre el pueblo (la polis, el Estado) y la familia, o entre el hombre y la mujer; ésta es la que representa la ley divina, de la conciencia, de la familia, frente al Estado; la mujer es protagonizada por Antígona que se enfrenta al Rey Creonte en defensa del derecho de su hermano a ser enterrado. En este conflicto de deberes se hace presente algo trágico: la culpa y el destino.

De la bella eticidad griega pasamos al "estado de derecho" propio de la Roma clásica. Aquí no impera la intersubjetividad familiar, sino el individualismo, cada individuo es titular de derechos, sin más cohesión social que el ordenamiento jurídico, en el cual sólo uno es persona, el emperador ("el señor del mundo", FDE 318 s. / 285), y al no poder ser reconocido de modo satisfactorio por nadie igual, ni siquiera él es persona.[213]

3. La Bildung y la modernidad

Después de este repaso por la forma de vida grecorromana, continuando dentro del capítulo VI: "El Espíritu", Hegel pasa a exponer la *Bildung* en la formación de la modernidad, la época que va del feudalismo a la Revolución Francesa (capítulo VI, B). En esta segunda parte del capítulo sobre el espíritu podemos ver el desarrollo de la *Bildung* en la modernidad y como figura de mundo, en correspondencia y paralelismo con el capítulo IV donde se abordó como figura de conciencia. Aquí se trata, pues, de la conciencia en el mundo y de figuras sociales e históricas. Lo que en aquel capítulo era la contraposición entre el señor y el siervo, aquí es el

---

[212] R. Valls Plana, *Del yo al nosotros*, p. 200.

[213] G. Amengual, "La disolución de la bella eticidad griega y el surgimiento de la personalidad abstracta y universal en el estado de derecho romano", en M. Álvarez Gómez / M. del C. Paredes Martín (ed.), *Liberación y constitución del Espíritu. Elementos hegelianos en el pensamiento contemporáneo.* III Congreso Internacional organizado por la Sociedad Española de Estudios sobre Hegel, Salamanca, 18-20 octubre 2006, Salamanca, Ed. de la Univ, 2010, pp. 27-41.

extrañamiento. Bajo el concepto de extrañamiento se expone todo el mundo de la cultura (*Bildung*).

Esta segunda parte del capítulo (titulada "B. El espíritu extrañado de sí mismo; la cultura") es extensa y muy articulada, dividida en tres partes: 1ª) "el mundo del espíritu extrañado de sí"; 2ª) la Ilustración o la lucha entre la intelección y la fe, donde se expone una a veces aguda polémica tanto contra la Ilustración superficial como contra una mera religión del sentimiento o una crítica romántica de la cultura; y 3ª) la libertad absoluta y el terror (la Revolución Francesa), como un estadio superior de la realización de la libertad del individuo en el Estado o la voluntad universal.[214]

3.1 El extrañamiento

A fin de disipar confusiones empecemos por señalar que, a pesar de las posibles connotaciones marxianas, el concepto de extrañamiento no tiene nada que ver con la alienación de Marx ni tampoco con la de Rousseau; en Hegel el significado es más positivo, en todo caso no es simplemente negativo. El extrañamiento, que aquí se nos presenta como lo característico de la modernidad, arranca del estado de derecho romano (*Rechtzustand*), puesto que este derecho igual para todos era abstracto, esto es, incapaz de asumir las diferencias sociales; todas las personas veían reconocido su derecho, pero a la vez las fragmentaba en una multitud de átomos sin unidad intrínseca alguna; era un derecho reducido a sistema administrativo, que discurría por encima de sus cabezas. Pero la más clara contraposición al extrañamiento de la modernidad se encuentra en la Grecia clásica, donde reinaba el equilibrio y la armonía gracias a la identificación inmediata de la conciencia con la realidad social. La persona misma (el ciudadano) se definía por su pertenencia a tal *polis*, en la que vivía de modo comunitario. En la modernidad, con la emergencia de la subjetividad y la singularidad, la conciencia deviene extraña a la realidad, se separa del mundo en que vive, de modo que en las figuras de mundo de la modernidad nos encontramos con una especie de conciencia desgraciada de carácter social, íntimamente dividida, consciente de tener lo esencial más allá de ella misma.[215]

Ahí se nos aparece la *primera* forma de extrañamiento, que consiste en que el mundo inaugurado por el nuevo espíritu es, por una parte, "obra de la autoconciencia" (FDE 320 / 287), con ello se distingue del mundo griego, de la bella eticidad griega, y del estado de derecho romano, pero, por otra parte, la

[214] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 192; vers. cast., p. 191.

[215] R. Valls Plana, *Del yo al nosotros*, p. 245.

autoconciencia se encuentra extraña frente a la realidad de este mundo. Se trata pues de una situación semejante a la conciencia desgraciada.

La primera forma del extrañamiento consiste, pues, en que la conciencia no se reconoce en la realidad, vive en un mundo regido por un sistema de reglas, que son obra de la conciencia, y en el que la libertad de acción de la persona jurídica es el fin supremo, y sin embargo este mundo lo que ofrece es lucha de poderes entre los individuos que termina en la pérdida de la libertad y el despotismo. El individuo no reconoce el mundo cultural que se ha creado con la finalidad de la autorrealización, más bien se le ha vuelto contra él mismo.

Ahora bien, esta separación entre mundo y conciencia lleva a una duplicación de la misma conciencia y a dos órdenes distintos, extraños uno al otro. Uno es el orden de la efectividad de este mundo, por el cual la autoconciencia se constituye como "conciencia efectiva" (FDE 321 / 287), ligada al orden temporal (el poder estatal y la riqueza). Pero, por otra parte, la autoconciencia iluminada por el nuevo principio tiene ahora un nuevo ámbito interior, que es el de su "conciencia pura" (FDE 321 / 287).[216] La conciencia se divide en una conciencia real que se siente extraña y opuesta a la realidad, pero que, sabiendo de la unidad de conciencia y realidad, proyecta otra conciencia, una conciencia pura para la cual no existe esa extrañeza que experimenta en sí misma. De esta manera se forma una *segunda* forma de extrañamiento, el que se da entre la "conciencia efectiva" y la "conciencia pura".

A su vez, esta duplicación de la conciencia da lugar a una duplicación del mundo: un mundo propio del hombre y un mundo propio de la conciencia pura.[217] Esta doctrina de los dos mundos y los dos reinos sería la característica de la cultura cristiano-europea, que vendría a profundizar la distinción de la ley divina (la conciencia) y la humana (la legal, el Estado) de la eticidad griega.[218] Esta duplicación es una nueva forma de extrañamiento.

> El mundo de este espíritu se escinde en un mundo doble: el primero es el mundo de la realidad o del extrañamiento del espíritu; el segundo, empero, aquel que el espíritu, elevándose por sobre el primero, se construye en el éter de la pura conciencia. Este mundo, contrapuesto a aquel extrañamiento, no por ello se halla libre precisamente de él, sino que más bien es simplemente la

---

[216] J. R. Seibold, *Pueblo y saber en la fenomenología del espíritu de Hegel*, San Miguel/Argentina, Univ. del Salvador y Diego de Torres, 1983, p. 167.

[217] R. Valls Plana, *Del yo al nosotros*, p. 246.

[218] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 190 s.; vers. cast., p. 189. Aquí sigo a Siep (pp. 189-193, vers. cast., pp. 188-191) en la distinción de los cuatro conceptos de extrañamiento, que expongo como fases de un mismo proceso.

otra forma de extrañamiento, que consiste cabalmente en tener la conciencia en dos mundos distintos, abarcando a ambos (FDE 323 / 289).

Esta *tercera* forma o fase de extrañamiento emerge a partir de la duplicación del mundo, a saber, en la relación que se establece entre ellos. En efecto, la unidad de sí mismo y realidad, de individuo y comunidad, no es un solo mundo, sino un mundo doble, separado y contrapuesto, pero no sin relación, la cual consiste precisamente en que uno es la inversión del otro: "La presencia tiene de un modo inmediato su oposición en su más allá, que es su pensamiento y su ser pensado, del mismo modo como esto tiene su oposición en el más acá, que es su realidad para él extrañada" (FDE 321 / 287 s.). Se trata, pues, de dos mundos en correspondencia, de modo que uno es reflejo del otro. Se da, pues, entre ambos la separación y contraposición y a la vez la inversión de uno en el otro. En esta forma de extrañamiento no resulta difícil descubrir -como observa Siep- la figura de pensamiento habitual de la crítica de la religión de los posthegelianos (L. Feuerbach, B. Bauer, K. Marx).

Estas tres fases o formas del extrañamiento vienen descritas en el primer apartado, titulado "El mundo del espíritu extrañado de sí". Ya la conciencia desgraciada se nos mostró como dividida; la conciencia cristiana no se siente en casa en este mundo. Pues lo mismo sucede ahora en el mundo del pensamiento, tal como puede darse en una religión, una filosofía o un sistema de las ciencias. Esta escisión entre la conciencia y la realidad es la primera forma de lo que Hegel llama extrañamiento, que puede darse tanto a nivel individual como de mentalidad colectiva.

3.2 a Bildung en el extrañamiento

En esta escisión entra en juego la *Bildung*, que no es tanto resultado, sino proceso. ¿Cuál es la obra de la *Bildung*? El punto de partida es de unidad inmediata entre el mundo y la autoconciencia. Pero a esta situación aparentemente estática no es propia de la autoconciencia, que tiende a hacer fluida la realidad efectiva. La autoconciencia tiene dos saberes inmediatos: uno de sí y otro del mundo efectivo. Entre ellos se da el movimiento que se llama *Bildung*. El movimiento se inicia con un extrañamiento respecto al ser natural y la creación de un mundo de la cultura, en la que el individuo encuentra su lugar. El primer movimiento, por tanto, es la superación del carácter puramente natural de la existencia y la consiguiente exteriorización de la autoconciencia que produce un mundo. Pero a pesar del esfuerzo de la conciencia, no por ello se encuentra ya en el mundo como en casa, sino que éste se le presenta como extraño. La autoconciencia efectiva no reconoce este mundo como suyo, sino que se comporta ante él como si fuera extraño. El tercer movimiento va a consistir en la apropiación de este mundo; la autoconciencia

rehace su proceso de exteriorización negando lo producido como extraño, puesto que el mismo proceso de salir de sí es productivo de su propia efectividad.[219]

> Aquello mediante lo cual el individuo tiene aquí validez y realidad es la cultura. La verdadera naturaleza originaria y la sustancia del individuo es el espíritu del extrañamiento del ser natural. Esta enajenación es, por consiguiente, tanto fin como ser allí (*Dasein*) del individuo; y es, al mismo tiempo, el medio o el tránsito tanto de la sustancia pensada a la realidad, como a la inversa, de la individualidad determinada a la esencialidad (FDE 324 / 290).

El extrañamiento respecto del ser natural implica una integración en el mundo de la cultura, en los modelos sociales de comportamiento, pero dicha integración afecta también al mundo en el que se integra. En efecto, el proceso de la cultura es doble. Por un lado, permite el acceso de la individualidad singular a la universalidad efectiva en medio de la sociedad humana. Por otro, actualiza esa sustancia de la sociedad con la presencia vital de la individualidad que trabaja en pro de lo universal.[220]

3.3 El desarrollo de la Bildung

Este mundo de la cultura se presenta al individuo bajo dos formas: **la riqueza y el poder** del Estado, que libremente (y teniendo en cuenta los desarrollos posteriores del tema que hará Hegel) se podrían traducir como la sociedad civil (trabajo-riqueza) y el Estado (política estatal). Ambos son cultura, fruto de la cultura y modos de socialización y formación del individuo. En efecto,

> […] en el Estado el individuo se realiza como un ser capaz de vivir en comunidad y de un uso público de la razón. Pero se realiza precisamente por el hecho de que se somete a la voluntad universal, obedece a las leyes y, de ser necesario, pospone su bienestar privado.[221]

La riqueza, por su parte, forma y eleva el individuo a lo universal, porque es "el resultado en constante devenir del trabajo y de la acción de todos, del mismo modo que se disuelve de nuevo en el goce de todos"; ciertamente que este goce deviene propio de cada individuo, "pero este goce mismo es resultado de la acción universal, a la vez que hace surgir el trabajo universal y el goce de todos" (FDE 328 / 293).

Estos dos órdenes (la riqueza y el Estado) no son dos líneas paralelas, sino que se oponen, se interfieren e incluso se unen provocando la disolución de

---

[219] J. R. Seibold, *Pueblo y saber*, p. 176.

[220] J. R. Seibold, *Pueblo y saber*, p. 177.

[221] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 195; vers. cast., p. 193.

ambos, como cuando los intereses privados se vinculan con el servicio al Estado, convirtiéndolo en algo patrimonial. En todo caso ello pone de manifiesto que ambos órdenes son formas de integración, cada una de las cuales ha de contener en sí a la otra y asumir sus tareas.

Estos dos órdenes significan un nuevo extrañamiento, cuya máxima expresión es el conflicto entre *la fe y la Ilustración*, el cual desembocará en la Revolución Francesa. De ella surgirá una nueva figura, que Hegel llamará "conciencia moral" (*Gewissen*), cuyo desenlace significará una primera superación del extrañamiento, puesto que la conciencia volverá a identificarse con su mundo social, se restablecerá el equilibrio propio del mundo clásico, si bien será un equilibrio nuevo, puesto que habrá superado la inmediatez propia de aquella identificación.[222] Con la Ilustración, la Revolución Francesa y la conciencia moral (*Gewissen*) se nos presenta la disolución de los dos mundos y la emancipación del sujeto.[223]

La oposición entre la fe y la pura intelección tiene lugar en el interior de la conciencia. Ambas se oponen porque ambas constituyen una totalización en el plano de la conciencia pura, en la esfera de la concepción del mundo; ambas a su manera intentan ser racionales; a pesar de compartir este rasgo, se diferencian, porque la fe acentúa el aspecto de contenido, en ella prevalece lo objetivo, mientras que en la intelección prevalece lo subjetivo, una razón subjetiva y formal, vacía. Este combate se desarrolla y se supera en la Ilustración.

Gracias a la Ilustración se ha dado un refuerzo tal a la conciencia, de modo que ésta conduce al derrumbe de todo el sistema organizado y mantenido mediante la división en estamentos (FDE 387 / 344). Ello conduce directamente a la Revolución Francesa y a su final desastroso, precisamente porque sólo elimina instituciones con la única apelación a la conciencia, con lo cual la libertad buscada se convierte en "la furia del desaparecer" (FDE 389 / 346). Pero si la Revolución Francesa en sí misma termina de esta manera, hay una experiencia que eleva la conciencia a conciencia moral (*Gewissen*), como la moralidad kantiana, la última elaboración del espíritu europeo. Pero tampoco la moralidad conseguirá la reconciliación. Ésta no se dará sino en los capítulos sobre el espíritu y la religión. La reconciliación tiene una doble vertiente: una forma ética y otra religiosa, inseparablemente unidas.[224]

---

[222] R. Valls Plana, *Del yo al nosotros*, p. 245.

[223] L. Siep, *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*, p. 193; vers. cast., p. 191.

[224] L. M. de la Maza "El sentido del reconocimiento en Hegel", edición on-line, p. 7.

3.4 Resultado del desarrollo

La *Bildung* en la modernidad se constituye siempre a partir de la escisión y con el intento de una reconciliación. La *Bildung* de la modernidad crea el mundo de la cultura (racional y universal), estableciendo una ruptura con la naturaleza (signada por la particularidad y la necesidad), superándola. Se trata, pues, de un proceso que crea (y padece) extrañamiento. Produce el mundo de la cultura (y de la economía y de la política y de la fe y la intelección), y sin embargo la conciencia se siente extraña en él, no hay una identificación del individuo con la cultura. La escisión y el dualismo son características de la cultura moderna (mundo moderno): duplicación de la conciencia y duplicación del mundo; dos mundos en correspondencia, porque uno es reflejo, inversión del otro. El análisis de la cultura de su tiempo, caracterizada por la escisión, que Hegel ha ofrecido en el escrito sobre la *Diferencia*, se ve confirmado en la exposición de la *Bildung* en la modernidad.

Al tratarse de una figura de mundo, la escisión se da entre configuraciones sociales y culturales que en principio son omniabarcantes, totalidades: Estado y riqueza (sociedad civil), por un lado, e Ilustración y fe, por otro. En todas estas contraposiciones o extrañamientos la conciencia se forma y reafirma, tanto en su extrañeza frente al mundo, como en la escisión interior entre la conciencia real y la ideal. Los grandes intentos de reconciliación aparecen como Revolución Francesa y consciencia moral (*Gewissen*) y finalmente el perdón y la reconciliación, en los que se da "un reconocimiento mutuo que es el espíritu absoluto" (FDE 441 / 391).

4. Conclusión

Después de este amplio recorrido por los principales textos hegelianos, especialmente de la *Fenomenología*, sobre la *Bildung*, se trata de destacar algunas notas características de su comprensión por Hegel. Pero antes, de modo general, hay que constatar que el núcleo central de la *Bildung* (formación) ha aparecido en la teoría del reconocimiento, puesto que, en efecto, es el concepto "más definitorio de la teoría hegeliana del reconocimiento, el que nunca deja de estar implícita o explícitamente presente en todas las etapas y enhebra como hilo conductor todos los demás aspectos",[225] y casi lo mismo cabría decir de todo el recorrido de la *Fenomenología*.

4.1 El largo recorrido de la formación

Si, como decíamos al principio, toda la *Fenomenología* presenta el recorrido formador, que va desde la certeza sensible hasta el saber absoluto, en rigor habría que seguir hasta el final de la obra. Aunque esta dimensión es sin duda propia de la *Fenomenología*,

[225] L. M. de la Maza, "El sentido del reconocimiento en Hegel", edición on-line, p. 12.

seguir el recorrido entero aportaría más sobre la obra, que sobre el concepto de *Bildung*; por ello cerramos aquí la exposición de la *Bildung* en la *Fenomenología*.

Sin embargo, hay que constatar que el recorrido de la formación es largo, porque va ascendiendo desde lo más elemental, la sensación o certeza sensible, hasta el saber absoluto. Pero también, en segundo lugar, es largo porque esta ascensión se hace asumiendo todo el desarrollo del espíritu a lo largo de la historia: la génesis del individuo ha de asumir toda la génesis de la humanidad. Y, en tercer lugar, es largo por la amplitud de la *Bildung*, que abarca todos los ámbitos de la acción humana: fe y ciencia, sociedad civil y Estado, economía y política, ámbito privado y público, pensamiento y sentimiento, teoría y práctica, comportamiento individual y público o social y político, naturaleza y libertad o ética, convicciones y deberes.

Esta amplitud se hace patente también por los distintos procesos en los que se realiza. El primero es la abertura al exterior, primeramente considerado como algo que es objeto de apetencia; se trata del puro metabolismo del hombre con la naturaleza. Esta primera relación se va a transformar enseguida, dado que el objeto de apetencia requiere ser cultivado y elaborado. Con ello la relación con el exterior, la naturaleza exterior, se enriquece y se transforma en la relación con el trabajo transformador del objeto de apetencia que resulta ser también transformador de la conciencia misma. En tercer lugar, el trabajo introduce una relación nueva entre la conciencia independiente y la sometida: una relación entre ellas, que ya había emergido en la necesidad que el objeto con el que se relaciona no desapareciera, sino que él mismo se regenerara, es decir, que fuera un ser vivo. Con ello ya nos encontramos con una verdadera relación intersubjetiva entre uno y otro.

Fuera de la *Fenomenología* cabe finalmente consignar un cuarto sentido de la *Bildung*, tal como se expone en la *Filosofía del Derecho*, dentro de la sociedad civil y más en concreto dentro del sistema de las necesidades. Ahí distingue la formación teórica y la práctica (FD § 197).

> […] En sentido teórico, formarse es ir más allá de lo que se sabe, ocuparse de lo extraño y hacerlo propio para poder comprender relaciones complejas y universales. En sentido práctico significa inhibir el obrar según inclinaciones y deseos, para adquirir hábitos de ocupación y habilidades universales basados en la disciplinada adaptación a los condicionamientos de la naturaleza y de la relación con los otros.[226]

[226] L. M. de la Maza "El sentido del reconocimiento en Hegel", edición on-line, p. 10.

4.2 ¿Formación del sujeto moderno-burgués?

El tema de la *Bildung* fue introducido en el ámbito filosófico por Johann Gottlieb Herder (1744-1803). De hecho de él proceden los tres significados que cabría distinguir en dicho concepto, a saber, como *Erziehungsideal* (ideal educativo, como se puede constatar en Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1827]), como cultura (cuyo representante más claro sería Franz Boas [1858-1942]), y como formación histórica, que sería el sentido recogido por Hegel.[227]

Esta amplitud de significado no lo hace un candidato fácil a referirse simplemente a la formación del sujeto burgués.[228] Aunque no resulta fácil encontrar una definición clara de sujeto burgués, se intentará ver afinidades entre la formación de éste y la formación de la *Bildung* según Hegel.

En primer lugar, entre las coincidencias está la de que el sujeto no nace, sino que se hace, se forma. Es propio del sujeto burgués y (llamémosle así) el hegeliano que devienen, se forman; no son fruto de la naturaleza, sino de la historia, y en concreto del esfuerzo por devenir sí mismos. En segundo lugar, el sujeto se hace elaborando cosas, produciendo; el trabajo transforma los objetos naturales y a la vez transforma -elabora- el sujeto que las produce. En el modo (con que devienen, se forman) empiezan a surgir las divergencias. En efecto, como hemos visto, en Hegel la formación consiste principalmente en ponerse a la altura del espíritu universal, en recorrer por uno mismo el proceso de formación de la humanidad, que la filogénesis se convierta en ontogénesis. Para ello la referencia a la historia es fundamental: lo significativo acaecido en ella es lo que ha de asimilar el individuo para formarse. Esta referencia a la historia da al sujeto un ámbito de experiencia como referencia, una memoria, que de por sí nada tiene de nostálgico, sino de recuerdo que puede ser subversivo o, en todo caso, permite al sujeto no caer en lo que Hegel recriminó a los políticos de su tiempo que después

[227] M. N. Forster, "Bildung bei Herder und seinen Nachfolgern: Drei Begriffe", in: *Bildung und Freiheit: Ein vergessener Zusammenhang*, hrsg. v. Klaus Vieweg und Michael Winkler, Paderborn, Schöningh, 2012.

[228] De entre la inmensa bibliografía sobre la cuestión *cf*. E. Álvarez (ed.), *La cuestión del sujeto. El debate en torno a un paradigma de la modernidad*, Madrid, Servicio de Publicaciones UAM, 2007; H. Ebeling, *Das Subjekt in der Moderne. Rekonstruktion der Philosophie im Zeitalter der Zerstörung*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1993; M. Frank / G. Raulet / W. van Reijen (Hg.), *Die Frage nach dem Subjekt*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1988; H. Nage-Docekal / H. Vetter (Hrsg.), *Tod des Subjekts?*, Viena/Munich, Oldenburg, 1987; Ch. Riedel, *Subjekt und Individuum. Zur Geschichte des philosophischen Ich-Begriffs*, Darmstadt, WBG, 1989; R. Rodríguez, *Hermenéutica y subjetividad. Ensayos sobre Heidegger*, Madrid, Trotta 1993; R. Rodríguez, *Del sujeto y la verdad*, Madrid, Síntesis 2004.

de 25 años de haber transcurrido los acontecimientos de la Revolución Francesa no habían aprendido nada.[229]

En cambio, el sujeto moderno o burgués más bien se forma dentro de una concepción de razón que se afirma en contra de la tradición y de la autoridad, por tanto en discontinuidad con la historia, como si en él empezara la historia; los criterios no los saca de la experiencia pasada sino de la razón, una razón hecha de principios y procesos, más bien de cálculo que de búsqueda de sentido, pues se trata de una razón que se basa en sí misma y concentrada en operaciones ya definidas y situadas en contextos de acción determinados: los fines están dados, lo único a calcular es la adecuación de los medios.

Es verdad que esta misma razón afirmará su universalidad en la defensa de la ética, la democracia, la libertad de conciencia, de expresión y opinión pública, reivindicándose como razón adulta, emancipada, mayor de edad. Pero, por el hecho mismo de afirmarse como emancipada y autónoma, su sujeto también obrará como sujeto de dominación y necesidades: su saber dominador apenas presenta rasgos receptivos y empieza a someterlo todo: naturaleza e historia, y su comprensión de la praxis se orienta casi exclusivamente por los modelos del dominio sobre la naturaleza y la satisfacción de necesidades.

Por otra parte, la formación tiene lugar en la relación intersubjetiva: con el encuentro con otra conciencia ésta alcanza la autoconciencia; el otro está de tal manera internalizado, que forma parte del propio sí mismo. Aunque ésta sea una gran aportación de la modernidad, quizás en la práctica se traduzca no tanto en el reconocimiento del otro, sino solo como aplicación del principio de la reciprocidad, de modo que dicho principio se convierte en universal a la vez que lo marca todo con la relación interesada.

El sujeto burgués, a pesar de encontrarse en el mundo de la cultura, mundo creado por la conciencia, no se siente identificado con él. Vive en la escisión, ésta define su modo de vida y convivencia. ¿O quizás propia de todo sujeto? En este caso el extrañamiento podría no ser sino una expresión de la negatividad que mantiene viva la dinámica de la historia y el esfuerzo por superar situaciones de insuficiencia.

---

[229] Hegel, "[Beurteilung der] Verhandlungen in der Versammlung der Landstände des Königreiches Württemberg im Jahre 1815 und 1816", in: TWH, IV: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*, pp. 462-597, ref, p. 507; vers. cast.: "Examen crítico de las actas de la asamblea de estamentos del reino de Würtemberg", in: *Dos escritos políticos*, traducción de Kurt Sauerteig revisada por Sergio Pérez Cortés, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1987, pp. 44 s.: "De los diputados de Württemberg se podría decir lo mismo que de los emigrados franceses a su retorno: no han aprendido ni olvidado nada; parecen haber dormido en estos últimos 25 años, sin duda los más ricos que la historia haya jamás conocido, y que son para nosotros los más instructivos porque a ellos pertenecen nuestro mundo y nuestras ideas." *Cf.* Hegel, VG, 19 / 33 s.

En definitiva, hay que afirmar que la *Bildung* hegeliana, sin negar sus connotaciones modernas y burguesas, no se agota en su referencia a una figura del sujeto moderno, sino que pretende expresar el proceso y el principio constitutivo del espíritu y por ello es aplicable tanto al individuo como a la historia de la humanidad, a colectividades como a épocas históricas.

La concepción de Marx sobre la cuestión clásica de la formación del individuo

*Eduardo Álvarez**

1. La subjetividad del individuo en la perspectiva materialista

Si queremos entender el modo en que Marx concibe el proceso de desarrollo humano desde la óptica del individuo, hemos de considerar el significado de la formación de la persona referido no tanto al plano de su educación, en el sentido limitado de su aprendizaje en el contexto familiar y de las instituciones docentes, sino más bien en el marco más amplio que se refiere al desarrollo de las cualidades o potencialidades del hombre y a la constitución de su conciencia en la relación con el entorno social. Por eso, es preferible recuperar el uso del término "formación", en el sentido en que los ilustrados hablaron de la *Bildung*. Este concepto se hace eco de un viejo ideal del humanismo, cuyos precedentes lejanos se encuentran en el ideal de serena sabiduría cultivado por el paganismo de la Antigüedad, que luego se reformula a partir del Renacimiento y de los principios universalistas proclamados por la Ilustración. Su sentido último hace referencia al camino que recorre el individuo en el despliegue armónico de aquellas potencialidades que integran y desarrollan su humanidad. Por lo tanto, no se trata solamente de las cualidades que afectan a la capacidad de conocer, sino de algo más general donde el conocimiento mismo y la asimilación por parte del individuo de los significados del mundo cultural al que pertenece forman parte del proceso general de formación de su conciencia. La cuestión se refiere, por lo tanto, al modo en que se configura la subjetividad del individuo en el plano cultural más amplio, que incluye su dimensión moral, su actitud estética y, en un sentido muy general, su condición social y política.

Ahora bien, si hay algo que Marx incorpora de su parte a esa consideración tan genérica, de cuño ilustrado, acerca del desarrollo de las cualidades humanas del individuo, es su concepción sobre la raigambre radicalmente social del hombre. La sociedad es un *a priori* para el individuo y eso quiere decir que no es posible tomar en consideración su proceso de formación sin atender al modo en que es moldeado en su raíz por la cultura a la que tal individuo pertenece.[230] Y es sobre todo a través de Hegel como llega Marx a dar forma a esa concepción. En efecto, en la *Fenomenología del espíritu* desarrolla Hegel aquella idea de la formación de la conciencia, entendida como un proceso de elevación hacia la ciencia, en conexión con el camino que el

[230] Sobre la comprensión profunda de la condición radicalmente social del hombre, el autor contemporáneo que más lúcidamente ha abordado la cuestión –siguiendo, por cierto, las ideas al respecto ya anticipadas por Marx– es Norbert Elias. Véase en particular *La sociedad de los individuos*, trad. de José Antonio Alemany, Barcelona, Península, 1990.

individuo debe recorrer para superar el punto de vista particular y unilateral en el que se ubica, y en la dirección que le aproxima hacia lo universal. Pero ese acercamiento hacia la universalidad sólo puede realizarlo el individuo que empieza por asimilar los principios y valores de la cultura en la que se desenvuelve (heredera de toda la historia anterior), la cual tiene una base social y un alcance supraindividual, ya que en ella se han ido depositando las formas del espíritu colectivo. La visión de alcance universal que consigue el pensamiento, y que se encarna en los valores y principios de una cultura, llega a formar parte común de una época y una sociedad. El individuo pertenece a esa realidad supraindividual, a la que Hegel denomina "espíritu objetivo", que es una expresión histórica de las posibilidades alcanzadas en una época por el espíritu humano en la forma del saber, de las costumbres, los valores o de las instituciones que se crean. Y el único modo en que el individuo puede elevarse desde la parcialidad de su punto de vista es mediante el desarrollo en él de su condición supraindividual o social a través del desarrollo de su conciencia, que asimila los principios de la cultura a la que pertenece.

En Hegel encuentra Marx ya apuntada la superación del planteamiento abstracto que acompaña al enfoque de la Ilustración, el cual entiende la *Bildung* como el desarrollo de las capacidades del hombre en el plano cultural, considerado como un proceso ahistórico y separado de las fuerzas sociales que operan sobre el individuo y contribuyen decisivamente a configurar concretamente su subjetividad. Frente a eso, Hegel aborda esta cuestión en un pasaje del capítulo VI de la *Fenomenología*, donde establece una conexión esencial entre la formación del individuo y la realidad social de la que forma parte. En ese pasaje, titulado "El espíritu extrañado de sí mismo"[231], se refiere, en efecto, a la cultura como una realidad que es obra del sujeto, en cuanto éste "se extraña" en un elemento que le es ajeno saliendo de sí mismo hacia el mundo. Esa actividad del sujeto "forma" el mundo, que, en cuanto mundo humano y social que llega a adquirir consistencia propia frente a él, se le presenta como una cultura objetiva con un valor universal y realidad independiente, en la que a su vez se "forma" o cultiva el propio sujeto, haciéndose así capaz él mismo de elevarse hacia lo universal. De este modo, aunque en términos especulativos, Hegel sí comprende ahí la formación del individuo como un proceso inseparable de su realidad social y cultural en la que se despliega su subjetividad.

---

[231] G.W.F. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, trad. de Wenceslao Roces, México, FCE, 1966, pp. 289 y s. Véase también el comentario al respecto de Ramón Valls Plana: *Del yo al nosotros. Lectura de la Fenomenología del espíritu de Hegel*, Barcelona, Laia, 1971, pp. 251 y s.

En relación con este asunto, Hegel también considera la concepción de los románticos, los cuales sí muestran un mayor sentido histórico, en tanto atienden al espíritu de la época y a la singularidad de cada formación cultural (el *Volksgeist*), tratando así de superar el formalismo abstracto de los ilustrados. Pero -según la crítica de Hegel- el Romanticismo hace esto interpretando la historia y las creaciones del espíritu en general de manera mistificada como manifestaciones de la vida universal, entendida ésta además como un insondable misterio, inalcanzable para la razón. Y, por otra parte, bajo la influencia última del dualismo propio de la metafísica cristiana, interpreta la subjetividad como el abismo del alma que puede desenvolverse al margen del curso objetivo del mundo siguiendo "la ley del corazón" hasta "el desvarío de la infatuación".[232]

Así pues, en la *Fenomenología del espíritu*, Hegel critica tanto el formalismo abstracto de la Ilustración como el subjetivismo irracionalista de los románticos, frente a los cuales trata de comprender el proceso de formación de la conciencia en su dialéctica concreta con el mundo objetivo. Sin embargo, a los ojos de Marx, la posición de Hegel está lastrada por el idealismo que orienta todo su pensamiento en el sentido especulativo de la metafísica del espíritu, que convierte a éste en el protagonista último del devenir, dentro del cual el objeto es finalmente comprendido como un momento en el proceso de autoenajenación del propio espíritu. Frente a eso, el materialismo de Marx invierte la perspectiva y reinterpreta el espíritu objetivo hegeliano como la realidad social y cultural, cuya dinámica no responde a la autoenajenación de un sujeto absoluto, sino más bien a factores reales diversos, entre los cuales ocupan un lugar principal las condiciones materiales a partir de las cuales los hombres reproducen su existencia social. Y, del otro lado, lo que Hegel denomina "espíritu subjetivo" es reinterpretado por Marx como las formas de conciencia que desarrollan los individuos, a través de las cuales contribuyen a la reproducción de la realidad social. Dicho en otros términos, la formación del individuo y de su conciencia es concebida por Marx como un momento dentro del proceso social, cuya dialéctica sujeto-objeto aparece dominada en términos materialistas por el momento de la objetividad. En efecto, la conciencia individual es un vehículo de la reproducción de la vida social, en la cual operan decisivamente factores objetivos, como la división social del trabajo, la estructuración en clases o el desarrollo técnico de la capacidad productiva. Por otro lado, sin estos factores objetivos no puede explicarse el surgimiento de unas determinadas formas de conciencia, ya que, como dice Marx, "la producción de las ideas y representaciones de la conciencia aparece al principio directamente entrelazada con la actividad

[232] G.W.F. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, *op. cit.*, pp. 217-224.

material y el intercambio material de los hombres, como el lenguaje de la vida real".[233] Es a partir de su situación real-material como los seres humanos elaboran ideas, representaciones y aspiraciones sobre su mundo. De modo que la constitución de la subjetividad -lo mismo que el sentido de la praxis individual- está subordinada a las formas estructurales objetivas en que se desenvuelve y reproduce la vida social, las cuales han de ser interpretadas por el sujeto a partir de su posición en la sociedad, aunque ocasionalmente pueda él también introducir en ella elementos de cambio.

Por eso, Marx rechaza la pretensión del idealismo clásico, popularizada por el humanismo moderno, que parte del supuesto de la autonomía de la conciencia, como si ésta fuera una realidad básica, ya constituida e independiente. Para Marx, la conciencia no es ningún principio, sino siempre un producto, algo derivado y que viene "después-de" aquella otra realidad previa en la que surge y a partir de la cual se constituye, ya se discuta la cuestión en el plano biológico, psicológico o social. Por eso dice que "la conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real".[234] Y añade que no hay una "conciencia pura", pues "el *espíritu* nace ya tarado con la maldición de estar preñado de materia",[235] expresión ésta con la que se refiere a la insoslayable constricción de la naturaleza, que nos obliga a atender a las necesidades materiales. Pero lo original del planteamiento de Marx consiste en considerar que esa relación con la naturaleza, a la que no dejamos de pertenecer, está siempre mediada por un determinado marco de relaciones sociales que establece el modo en que se organiza el trabajo y se producen y distribuyen los bienes que satisfacen aquellas necesidades. No existe "la Naturaleza" en abstracto, que es como todavía aparece en el *Sistema de la naturaleza* de Holbach, o en otros materialistas de la Ilustración, sino una naturaleza mediada siempre por la actividad humana (por el conocimiento, el desarrollo técnico, la acción moral, la perspectiva estética, etcétera), que tiene inevitablemente un sentido histórico y social, y ante la cual lo que denominamos "la naturaleza" se ofrece siempre en una determinada perspectiva… El materialismo de Marx no es una metafísica que reaccione en contra del idealismo clásico mediante la invocación de un absoluto alternativo y opuesto al espíritu, ya se trate de la materia o de la naturaleza tomadas en abstracto. Por el contrario, lo más genuino de su materialismo, y lo que le presta su sentido más crítico, es que recoge siempre esta dimensión social que se intercala, canaliza y orienta el "metabolismo

---

[233] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, trad. de Wenceslao Roces, La Habana, Edición Revolucionaria, 1966. México, FCE, p. 25.

[234] *Idem*.

[235] *Ibid*, p. 30.

del hombre con la naturaleza". Y ahí precisamente reside lo más original de su concepción dialéctica acerca de la relación sujeto-objeto o conciencia-mundo. De tal manera que cuando Marx dice que la conciencia y el espíritu están "preñados de materia" está pensando también en el marco social bajo el que la actividad humana atiende a las necesidades materiales y en el que se realizan las tareas de producción y distribución, pues ese marco social que parece tener una inercia propia se presenta como una especie de "segunda naturaleza". A partir de ahí podemos entender que "la conciencia sea de antemano un producto social, y lo seguirá siendo mientras existan seres humanos".[236]

2. La conciencia como producto social

La dependencia de la conciencia de factores sociales objetivos que escapan a su control implica que en realidad ella sólo puede operar sobre sí misma de manera limitada, ya que su actividad está mediada por la sociedad. En este punto conviene hacer algunas aclaraciones sobre el modo en que la posición de Marx difiere de otros planteamientos viejos y nuevos. En la historia de la cultura se presenta con frecuencia la idea de que el individuo puede servirse de las técnicas de la sabiduría tradicional, tales como la introspección, la meditación o el autocontrol, para operar sobre sí mismo en un proceso de elevación y perfeccionamiento. En particular, las religiones y algunas concepciones antropológicas procedentes de la sabiduría oriental invitan a una especie de viaje de perfeccionamiento interior que ellas identifican con el desarrollo espiritual del individuo. Es indiscutible que hay un momento de verdad en esta pretensión -tan alentada hoy por la práctica de estas disciplinas en la actual sociedad de consumo-, por cuanto la subjetividad es una dimensión siempre presente en la praxis humana. Sin embargo, la falsedad de fondo de ese planteamiento, cuando se presenta como una acabada doctrina antropológica, se pone de manifiesto en cuanto advertimos que aquella pretensión responde a una visión abstracta del ser humano, en tanto lo aísla de su contexto social como si fuera posible comprender la actividad humana al margen de la realidad objetiva donde se origina, se desenvuelve y recibe su significado. Por su parte, algunas escuelas filosóficas, desde la antigüedad hasta el presente, han incurrido igualmente en esa visión idealista cuando han formulado una sabiduría de la vida de valor intemporal y han identificado la virtud con la búsqueda del placer, de la autarquía, de la plenitud o de la autenticidad, como si se tratara de valores absolutos, considerados de manera ahistórica y con independencia de los factores sociales objetivos que constriñen la existencia humana y moldean la conciencia de los individuos. Frente a ese tipo de

[236] *Idem.*

planteamientos, que idealizan la esfera de la subjetividad y se obcecan en una visión mistificada de la vida humana, Marx señala el carácter decisivo de la realidad social objetiva, porque la conciencia se constituye en ella y desde ella, en cuanto expresión en la esfera subjetiva de esa realidad: la conciencia es propiamente el resultado de hacerse consciente a partir de lo que el individuo objetivamente es en el mundo real. Y, en ese sentido, puede afirmarse que la conciencia no tiene una relación directa o inmediata consigo misma, pues esa relación consigo está mediada por la sociedad: por la relación con el otro y por los vínculos sociales. Hegel lo expresó de manera especulativa cuando explica en la *Fenomenología* que la autoconciencia sólo puede existir en relación con otra autoconciencia, de modo que el *yo* no es anterior al vínculo que le une al otro, ni puede afirmarse con independencia de éste. Por su parte, Marx prefiere formular esta idea señalando que la conciencia es un producto social. No es nunca una realidad básica, ni es dueña de sí misma, al menos en su origen, pues su punto de partida y su ley es la heteronomía. De ahí que el principio de la autonomía de la conciencia, propugnado por el humanismo, tan destacado por la Ilustración y convertido en un supuesto fundamental del idealismo filosófico, es contrariamente para Marx, a lo sumo, un fin deseable y nunca enteramente alcanzable, un ideal que ha de orientar la praxis social y política.

En este sentido hay que interpretar aquella expresión de "maestro de la sospecha", bajo la cual se ha agrupado a Marx junto con Nietzsche y Freud.[237] La sospecha de Marx recae sobre la pretensión de autosuficiencia con que se presenta el discurso de los hombres cuando reflexionan acerca de lo que dicen saber o lo que deben hacer. Esa reflexión sobre el mundo y nuestra acción en él se presenta en el discurso cotidiano referido a asuntos de orden social y cultural, pero dicha tarea reflexiva pretende ser científica y/o filosófica cuando es sometida a un análisis metódico que nos confronta críticamente con *lo que nos parece* verdadero, valioso, digno de admiración, etcétera. Ahora bien, Marx nos enseña a sospechar de todas esas representaciones mostrándonos las fuerzas que se ocultan tras ellas y distorsionan la acción del espíritu, fuerzas ajenas a la conciencia y que escapan al control de ésta. Las ideas y valores que sostenemos en el plano consciente ocultan algo no confesado al tiempo que lo manifiestan: el modo en que los individuos están materialmente comprometidos con su mundo social. Por eso, el discurso de la moral burguesa o el que alienta la creencia religiosa en otro mundo se revelan como expresiones ideológicas o modos de "falsa conciencia". Ésta, por cierto, adopta formas *sui géneris* en el capitalismo: así, por ejemplo, en la medida en que éste todo lo convierte en mercancía (incluyendo la fuerza humana de trabajo), la

---

[237] P. Ricoeur, *Freud: una interpretación de la cultura*, trad. de Armando Suárez, México, Siglo XXI, 1970, pp. 32 y ss.

sociedad capitalista genera la ilusión de que el valor es una cualidad cósica y no una relación social, de modo que a los hombres *les parece* (a esa forma de falsa conciencia fetichista que les domina en la vida cotidiana y que la economía política clásica no es capaz de desvelar) que el valor pertenece a la mercancía como si ésta tuviera cualidades misteriosas. Es verdad, por otra parte, que ya otros muchos pensadores antes que Marx nos han enseñado a desconfiar de las apariencias que confunden a la conciencia (desde Parménides a Descartes) y a combatir las ilusiones a las que sucumbimos en nuestra consideración de las cosas (desde Hume a Schopenhauer), haciéndonos ver de ese modo la fragilidad de la conciencia. Ese recelo crítico, en el caso de Feuerbach, llega incluso a desvelar el mecanismo ilusorio que se apodera de los hombres y les lleva a enajenar en una realidad supuestamente trascendente, a la que se denomina "Dios", la imagen ideal que tienen de su propia esencia genérica. Pero Feuerbach no llega a ser propiamente un maestro de la sospecha, en el sentido asignado a este vocablo, ya que él piensa que es tarea de la filosofía deshacer dicha ilusión; es decir: piensa que la misma conciencia que sucumbe a las ilusiones de la religión es capaz de sobreponerse a su enajenación cuando reflexiona crítica y disciplinadamente sobre sí misma hasta hacer ver que el secreto de la teología es la antropología. Pues bien: lo que distingue a Marx (y a Nietzsche y a Freud) es que niega(n) a la conciencia la capacidad de realizar por sí misma esa tarea de manera independiente, ya que carece de autonomía. Por eso, a diferencia de Feuerbach, para Marx la superación del modo religioso de pensar sólo puede venir de la transformación de la realidad objetiva que le ha dado origen: no es una operación que la conciencia pueda limitarse a realizar consigo misma, ni una tarea de la filosofía, sino de la praxis revolucionaria. En ese sentido, perdurará la sospecha acerca del carácter ideológico de nuestras representaciones (la "falsa conciencia") mientras la vida material de la sociedad esté sometida a los ciegos mecanismos de dominio que distorsionan el modo en que los individuos nos entendemos a nosotros mismos. El único modo de superar esa tendencia a la deformación ideológica y de actuar sobre la propia conciencia consiste en la vía indirecta de transformar la realidad social objetiva de la que aquélla depende.[238]

---

[238] A esto habría que añadir que Freud coincide con Marx en cuanto a la falta de autonomía y de autotransparencia de la conciencia, que no es dueña de sí misma, pero también coincide con éste en dejar una vía abierta hacia una progresiva toma de posesión de sí misma cuando el individuo se sobrepone a sus conflictos o -al menos- se hace consciente de ellos a través de la vía indirecta que supone la figura externa del psicoanalista. En el caso de Nietzsche, en cambio, no se deja ninguna vía abierta para dicha emancipación de la falsa conciencia ni para proceso alguno de "formación del individuo", a través del cual éste pudiera orientarse hacia una mayor autonomía, ya que para él la conciencia es de modo fatal e insuperable el ámbito del error, de la ilusión, del autoengaño; un mero "efecto de superficie" incompatible con toda posibilidad de deliberación o elección.

Así pues, en la medida en que la conciencia es un producto social, el resorte último para promover la formación del individuo se encuentra en las condiciones objetivas que estructuran la sociedad. Pero, como la sociedad históricamente conocida está determinada por la división social del trabajo y por las relaciones de dominio, Marx concibe el proceso de formación del individuo como un camino que ha de pasar necesariamente por la negación de lo existente; es decir, por la emancipación respecto de aquellas estructuras que provocan la fragmentación, la escisión, la alienación o la cosificación de su vida. Y aquí se advierte una diferencia esencial entre este enfoque y aquel otro que se resume en el ideal ilustrado de la *Bildung*, que presupone la autonomía del sujeto e idealiza la formación del individuo como el desarrollo armónico y positivo de las facultades conscientes del hombre, visto abstractamente como un camino autónomo que sólo depende de la educación y del cultivo de la razón en la persona. Según Marx, esa idealización, característica del humanismo tradicional, es expresiva de la conciencia burguesa, que tras la caída del *Ancien Régime* cree que los problemas humanos se sitúan ya en un terreno que sólo el uso de la razón puede despejar. Pero Marx hace ver la raíz social de los conflictos humanos y el modo en que éstos fragmentan al individuo y enajenan su conciencia. De ese modo, criticando el humanismo clásico, se sitúa en una posición que podríamos calificar como posthumanista, y no propiamente antihumanista, ya que -a diferencia de lo que hacen los antihumanismos- no renuncia a la autonomía de la conciencia, que es un principio que sirve para orientar la acción humana, aunque sitúe ese ideal en un horizonte que rebasa todo presente histórico.

2.1 La vida fragmentada: la división del trabajo, la lucha competitiva y el individualismo

Por lo tanto, Marx plantea el tema de la formación del individuo en los términos negativos que se refieren más bien a la cuestión de la emancipación. Con este término, de tan amplia difusión en la literatura marxista, se hace referencia a los procesos encaminados a remover las estructuras sociales responsables de la escisión de la conciencia y del sojuzgamiento de unos hombres por otros. Pues bien, en este contexto conviene hacer referencia, en primer lugar, a los efectos producidos por la división del trabajo, característica de la sociedad moderna, que se refleja también en la vida fragmentada de los individuos y en su conciencia. Esa escisión social, orientada por el capitalismo, produce además la mentalidad competitiva y el individualismo, fenómenos ambos que se oponen a la vieja aspiración a una vida en la que el individuo pueda realizar su esencia social.

Hay que empezar por distinguir entre la división social del trabajo, asociada a la existencia de clases sociales, y la división técnica del trabajo, que se lleva a cabo

en el interior del proceso productivo para aumentar su eficacia. Pero tanto una como otra tienden a generar un modo de existencia que se opone al ideal clásico de un cultivo integral de todas las cualidades humanas del individuo. La forma más general de la división social del trabajo es la que separa el trabajo corporal y el trabajo intelectual, que se remonta a los orígenes de la historia y de la sociedad de clases. Esa división escinde la vida de un modo incompatible con aquel ideal de la integridad humana, razón por la cual en el *Manifiesto comunista* Marx plantea la tarea de su necesaria superación, interpretada en los términos de una filosofía de la historia, en la que esta última se orienta hacia la restitución de la unidad humana rota en sus inicios y que el comunismo ha de recuperar. Y, por otra parte, Marx indica también que esa división entre el trabajo corporal y el intelectual, que condena a muchos a fatigosas tareas mecánicas, es lo que origina la ilusión de que las ideas tienen vida propia. En efecto, ese espejismo, característico de todo el idealismo filosófico, según el cual el espíritu se desenvuelve de manera autónoma, nace cuando los hombres separan las tareas manuales de las intelectuales y las asignan a grupos humanos diferentes. A partir de ese momento se crean las condiciones para que las ideas y las creaciones del intelecto en general puedan aparecer ante la conciencia como si tuvieran una vida independiente. Es un reflejo en la esfera subjetiva de lo que acontece en la vida social.

En términos generales, hay que decir que la división del trabajo crea una fragmentación en la sociedad y confina a los individuos en tareas especializadas, que en la sociedad industrial y capitalista revisten además a menudo un carácter mecánico y alienante. Marx pensaba que el desarrollo técnico y el progreso de la mecanización podrían, en condiciones ideales, liberar a los individuos de muchas de las tareas más duras y repetitivas y generar tiempo libre para el disfrute de otras tareas más gratificantes. Pero sólo dedicó algunos pasajes de sus textos a dibujar el "reino de la libertad", más allá del "reino de la necesidad", cuando el desarrollo de las fuerzas productivas y el comunismo hicieran posible acortar el tiempo de trabajo, así como compartir las diversas tareas y sus frutos.[239] Pero, fuera de esas episódicas especulaciones sobre las posibilidades ideales de la sociedad futura, el interés de Marx se concentra más bien en llamar la atención acerca del modo en que el capitalismo utiliza la tecnología como un medio del que se sirve el propietario del capital para mejorar su posición relativa en la competencia con los demás capitalistas de su rama de producción, con el efecto añadido de un mayor sojuzgamiento del obrero en el proceso productivo. En el capitalismo, el desarrollo

[239] Véase a este respecto el célebre fragmento de *El capital. Crítica de la economía política*, volumen III, trad. de Wenceslao Roces, México, F.C.E., p. 759.

de la tecnología no se traduce en un acortamiento de la jornada de trabajo ni en una mejoría de las condiciones en que éste se realiza, sino que se instrumenta a favor de los intereses del capital. En efecto, la mecanización, que promueve el aumento de "la composición orgánica del capital"[240], permite incrementar la producción durante el mismo tiempo de trabajo, lo cual acarrea un aumento del beneficio, aunque sea sólo de manera temporal, mientras esa ventaja tecnológica no se haya extendido al resto de esa rama de la producción. La cuestión última, puesta de manifiesto por Marx, es que en el capitalismo la producción de bienes no está al servicio de la satisfacción de las necesidades humanas -aunque cínicamente se quieran presentar así las cosas-, sino al servicio del afán de lucro. El conjunto de la praxis social está dominado por esa ley que se impone en el mercado y que afecta directa o indirectamente a toda la sociedad: la que orienta a los propietarios de los medios de producción a una lucha incesante entre ellos por lograr la valorización y acumulación del capital a través de la apropiación del valor excedente creado por el trabajo (la plusvalía, que es resultado del tiempo de trabajo no pagado), ya que el capitalismo sólo funciona sobre la base de la explotación de la fuerza de trabajo.

Pero ese mismo interés, que está en la base de la dinámica social capitalista, es también el que guía el progreso tecnológico en general y la división técnica del trabajo en la fábrica y en todos los procesos productivos. En efecto, el proceso de mecanización creciente acelera la división técnica del trabajo y convierte al trabajador en un apéndice de la máquina a la que sirve, lo cual se hace especialmente patente en la sociedad industrial de comienzos del siglo XX con el taylorismo y el fordismo, que introducen la organización científica del trabajo fragmentado y la producción en serie en cadenas de montaje. La división del trabajo, hecha a costa del trabajador, llega de ese modo a la caricatura[241] de que el hombre, que en su origen inventa los útiles como instrumentos de los que puede servirse, acaba convirtiéndose en el instrumento de su instrumento. Y esto se puede afirmar en un sentido inmediato para ilustrar la relación del obrero con la máquina, a cuyo ritmo de trabajo debe acoplarse, pero también, en otro sentido más metafórico, se puede emplear la misma imagen para señalar el modo en que los individuos están sometidos a los grandes "aparatos" económicos que ellos mismos han creado.[242]

---

[240] Ese aumento significa un incremento relativo del capital constante (parte del capital invertido en el uso y mantenimiento de los medios de producción -la maquinaria, las instalaciones, las materias primas) sobre el capital variable (parte del capital invertido en la fuerza de trabajo, con la cual se pagan los salarios).

[241] Caricatura magistralmente mostrada por Chaplin en su película *Tiempos modernos*.

[242] Ésta es la tesis de Adorno y Horkheimer, que actualizan esa idea de Marx en la época del capitalismo avanzado.

Esa competencia entre los capitalistas convierte el principio de la libre iniciativa, característico de la ideología liberal, en una lucha interminable entre ellos por mejorar su posición relativa en el mercado. Y aunque en su inicio ese principio es expresivo de la mentalidad burguesa y nace con ella, su impronta llega a extenderse al conjunto de la sociedad hasta convertirse en un modelo que determina la vida de los individuos en el capitalismo. En efecto, no sólo compiten entre sí los capitalistas y las empresas, sino que también los obreros y los asalariados en el sentido más general se ven obligados a competir entre sí por conseguir un trabajo o mejorar su lugar en el proceso de producción o en la jerarquía social. La competencia se convierte en un valor fundamental que llega a impregnar al conjunto de la sociedad, y su promoción por parte de la mentalidad burguesa conduce hasta su sacralización como un rasgo supuestamente arraigado en la naturaleza humana.[243] Ese mito de la ideología burguesa se ha hecho dominante en la sociedad moderna y ha promovido además, la idiosincrasia individualista. Desde las formas del "individualismo posesivo"[244], característico de la fase del capitalismo mercantil, hasta las nuevas formas de valoración del individuo surgidas en la modernidad tardía[245], el individualismo se ha convertido en una de las claves fundamentales de la dinámica social. Se trata además de una clave que está en contradicción con los principios humanistas invocados de manera grandilocuente por las instituciones oficialmente encargadas de la formación de los individuos, que declaran la necesidad de desarrollar la cooperación y el sentido social por encima de los intereses particulares. Los valores sociales y el tipo de moral que la educación en el ámbito familiar y en la escuela dice promover son desmentidos en la práctica real, pues están directamente en contradicción con esos otros no declarados, referidos a la eficacia y la lucha competitiva que operan en la dinámica del mercado. Los requerimientos mercantiles en el proceso de reproducción social (la demanda de mano de obra especializada en uno u otro campo, según las necesidades del capital) se oponen a la concepción de la educación como instrumento de emancipación y de realización de lo universal en el hombre. La moral burguesa sobrelleva cínicamente esta contradicción, porque no está dispuesta a renunciar a su ideario de competencia y al sueño individualista en el que se inspira todo el sistema social.

---

[243] Un ejemplo de esa conversión de la lucha competitiva en principio de la naturaleza humana es la célebre tesis de Hobbes según la cual en el estado de naturaleza los hombres se encuentran en guerra todos contra todos.

[244] C. B. Macpherson *La teoría política del individualismo posesivo*, Barcelona, Fontanella, 1979.

[245] Sobre esto, véase en particular el libro de G. Lipovetsky *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, trad. de J. Vinyoli y M. Pendanx. En él Lipovetsky analiza la llamada "segunda revolución individualista", que se origina con la sociedad de consumo, y promueve los valores del hedonismo y el narcisismo, así como el repliegue del individuo en el ámbito de su vida privada para interesarse ante todo por su "realización" en una atmósfera impregnada de psicologismo.

Por su parte, Marx se interesó ya en sus escritos juveniles por esta cuestión, que él plantea sobre la base de su reconocimiento de la realidad social del hombre. De hecho, pensaba que el valor que la moral burguesa asigna al individuo es una traslación a la esfera ideológica de aquello que constituye la verdadera fuerza de esa clase social ascendente en contraste con la razón de ser de la vieja nobleza y de la sociedad estamental en general: el poder de la burguesía radica, en efecto, en la posibilidad de incrementar el valor de sus propiedades en el proceso mercantil. Y para ello le fue preciso desarrollar una ideología al servicio de la libre iniciativa y de la capacidad emprendedora de los individuos en un marco social dinámico que tiene que romper con la rigidez de la sociedad estamental. Por otro lado, y como antes decíamos, el individuo es un producto social, pues lo que él representa es un resumen de los principios reguladores de la sociedad a la que pertenece. Lo que ocurre es que en el capitalismo la socialización del individuo, el modo en que accede a la vida social, está marcado por el enfrentamiento competitivo con los demás individuos, de forma que tiene que arrostrar la contradicción que se abre en él entre su interés particular y lo que le une a los demás en nombre del ideal comunitario, que representa lo universal en el hombre. Esa contradicción no es capaz de superarla la filosofía política del liberalismo, que -como viene a decir Marx en *La cuestión judía* y en unos términos que revelan la influencia del estilo especulativo de Hegel- escinde la condición particular del hombre en la sociedad civil de su dimensión universal, que se expresa en la idea de ciudadanía, y así el hombre es reconocido como real sólo en la forma del individuo egoísta, y como verdadero sólo bajo la forma del ciudadano abstracto, sin que se alcance una reconciliación final entre su realidad y su verdad.

En realidad, el ser individual del hombre no es en el fondo nada distinto de su ser social, y la apariencia contraria se debe a que el capitalismo hace competir a los hombres entre sí manteniendo en ellos la falsa conciencia de que se trata de dos aspectos inconciliables entre sí. El individualismo es, en rigor, el modo en que la sociedad competitiva y de clases hace aparecer lo social en cada individuo. Éste no puede realizar en ella su "esencia genérica" y por eso se ve obligado a vivir e interiorizar esa contradicción, como si entre los dos lados de la misma no hubiera reconciliación posible. Pero esa reconciliación en él entre su interés particular y su condición universal de ciudadano sólo es posible en otra sociedad que haya superado la división en clases sociales y, con ella, la mentalidad competitiva. En este sentido, ya en sus escritos juveniles se refiere Marx a la realización en el hombre de su "esencia genérica" (*Gattungswesen*, según la expresión empleada en los *Manuscritos de París*[246]) o "esencia común" (*Gemeinwesen*, según el término usado en *La ideología*

[246] K. Marx: *Manuscritos: economía y filosofía*, trad. de F. Rubio Llorente, Madrid, Alianza Editorial, 1968.

alemana), a la que también se referirá como "esencia social", pues lo que le distingue como ser humano es precisamente lo que comparte con todos los demás individuos y no lo que le enfrenta a ellos.

Por otro lado, conviene señalar que algunas interpretaciones tradicionales han creído encontrar en la obra de Marx un cierto olvido del individuo particular debido a su atención preferente a los grandes procesos histórico-sociales, cuyos protagonistas -como en las películas de Eisenstein- son las masas o las clases sociales, en las cuales se pierde el rostro del individuo.[247] En ese contexto, el interés por el individuo aislado ha sido considerado por muchos marxistas como una expresión típica del individualismo burgués, ya sea en su versión político-liberal o en la que enfatiza el sentido trágico de la existencia. Y es verdad que Marx escribió que el individuo es el conjunto de las relaciones sociales[248], pero la comprensión de su ser social no significa desprecio alguno del individuo como tal, que es en definitiva el destinatario último del proyecto de emancipación. Y la emancipación del individuo no significa nunca para Marx la afirmación de su particularidad separada, sino más bien la realización en él *de su esencia genérica*, lo cual quiere decir que si el individuo -según vimos- es siempre un ser social (incluso cuando se concibe a sí mismo de manera antisocial), se trata ahora de que la sociedad que él encarna y representa llegue a organizarse de modo que en ella el interés esencial de cada uno no se encuentre en contradicción con el interés colectivo. Por eso Marx, a diferencia de Adam Smith, no se ve obligado a recurrir a ninguna "mano invisible", que es la solución truculenta que se presenta al problema de la relación entre el interés particular y el universal cuando se parte del inaceptable supuesto liberal de que el individuo es un principio de carácter incondicional.

2.2 La vida secuestrada: la alienación y la cosificación de las relaciones sociales

Como decíamos, Marx piensa que no es posible un proceso de formación del individuo, tal como lo concibió la tradición ilustrada, si antes no se transforman las estructuras sociales que impiden su emancipación. Ya hemos visto que la división del trabajo, asociada a la aparición de las clases sociales, genera una fragmentación en la sociedad e impide al individuo la realización en él de lo más

[247] De todos modos, hay que llamar la atención sobre la polisemia del término "individualismo". Así, por ejemplo, en uno de sus muchos sentidos y en contra de lo que acabamos de decir, el individuo no se opone a la masa, pues ésta no es sino la suma indiferenciada de los individuos en cuanto átomos sociales.

[248] K. Marx, *Tesis sobre Feuerbach*, Tesis VI, Obras Escogidas de Marx y Engels, Madrid, Ed. Fundamentos, 1975, tomo II, p. 427.

universalmente humano, lo cual se refleja además en la escisión de su conciencia. El resultado de todo ello es la lucha competitiva y el individualismo. Sin embargo, como acabamos de decir, esa división social tiene un carácter clasista, lo cual no es un hecho contingente, ya que en realidad es la división en clases sociales lo que promueve en su origen la división del trabajo y los fenómenos concomitantes que hemos analizado. Ésta es la cuestión decisiva desde la perspectiva de Marx, que nos permite resituar ahora en términos más concretos lo que antes hemos abordado haciendo abstracción de este hecho fundamental. Las relaciones de dominación entre clases, que han marcado el devenir de la historia, añaden un aspecto que va más allá de la mera fragmentación de la vida social y de la conciencia individual. Ese dominio practicado en la sociedad, reforzado en la esfera política y legitimado en el plano ideológico a través del discurso religioso o moral, significa que la vida individual -y la sociedad en su conjunto- está sometida a relaciones de poder que, en el plano subjetivo, implican además un secuestro de su conciencia. Cualquier consideración sobre la formación del individuo en la sociedad de clases tiene que atender a este hecho previo: el individuo no es dueño de su vida y, por ende, no lo es tampoco de su conciencia, ya que la suya es una vida enajenada.

Marx utiliza en sus textos juveniles esta noción de la alienación o enajenación (*Entfremdung*, *Entäusserung*) como un concepto crítico con el que denuncia el sometimiento del individuo en el capitalismo a fuerzas que le son extrañas y escapan a su control, induciendo una escisión en su conciencia que le condena a no poder reconocerse a sí mismo. El origen de esa situación se encuentra en el proceso de trabajo, donde el obrero experimenta su alienación en tanto no se reconoce en su actividad, ni reconoce tampoco sus propios fines en el producto de su trabajo. A partir de ahí, esa extrañeza acaba por enajenar al trabajador de su propia naturaleza e incluso de los demás hombres. Se trata de un fenómeno característico del capitalismo, cuya raíz se halla en la necesidad por parte del obrero de vender su fuerza de trabajo, porque de ese modo, al vender -o enajenar- aquello que le distingue como ser humano (el trabajo, como rasgo específico del hombre, que le distingue del animal), enajena lo que constituye el núcleo de su humanidad. Por eso dice Marx que el asalariado sólo se siente libre en sus funciones animales (en el comer o el dormir, mientras no trabaja para otro), mientras que no se siente libre cuando su actividad es propiamente humana (en el trabajo).[249]

Marx está considerando aquí la situación que surge en la fábrica y la nueva posición del obrero en el proceso de producción capitalista, que es muy diferente de aquella otra en la que se encontraba el artesano tradicional. Como dice en *El capital*,

---

[249] K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, p. 109.

en el proceso industrial capitalista el obrero realiza un "trabajo abstracto"[250], en el sentido de que lo que se requiere de él no es producir estos o aquellos bienes con un valor de uso determinado, sino producir valor (valor de cambio en el mercado) a través de la cantidad de tiempo de trabajo socialmente necesaria que se objetiva en la mercancía que produce. Porque en el capitalismo el proceso productivo no se orienta a satisfacer las necesidades humanas; ésa no es la razón de ser de la producción. Por el contrario, el capitalista está siempre dispuesto a trasladarse con su inversión a otra rama de producción si ve en ella mejores oportunidades de incrementar ahí el valor del capital invertido, o de hacerlo más rápidamente, lo que indica que no se encuentra atado al interés por producir unos bienes determinados. Porque lo que valoriza el capital es la plusvalía (la explotación de la fuerza de trabajo, con independencia de qué se produzca), la cual depende del tiempo de trabajo excedente. En definitiva, es la cantidad de trabajo abstracto realizado lo que importa, pues es ese *quantum* lo que constituye tanto el valor de la mercancía como también el plusvalor del que se beneficia el capital. Y esto ofrece una nueva perspectiva acerca de la alienación del trabajador, pues lo que propiamente importa al capitalista es ser dueño de su fuerza de trabajo y no el sentido humano de lo que éste significa como cualidad del *homo faber*. A eso se refiere Marx cuando dice que el trabajador no sólo no se reconoce en su producto (pues éste no le pertenece ni pone en él sus propios fines), sino que tampoco se reconoce en su actividad, ya que ésta es propiamente trabajo abstracto.

En los ya citados *Manuscritos de París* aborda Marx este asunto muy imbuido por el estilo filosófico de Hegel y su interés por la filosofía, lo cual le conduce a prestar una especial atención al modo en que esos condicionamientos económicos promueven determinadas formas de conciencia alienada. Todo ello presta a su enfoque en ese libro un significado marcadamente antropológico, lo cual ha llevado a algunos intérpretes a considerar que todo el tema de la alienación es propio de una época juvenil de Marx, en la que éste adoptaba un enfoque humanista y se interesaba por cuestiones eminentemente filosóficas, y que ese interés y ese enfoque desaparecen en su madurez, cuando Marx se ocupa de la crítica de la economía política y de fundar una ciencia materialista de la sociedad.[251] No compartimos esta interpretación, pues en realidad el tema de la alienación estuvo siempre presente en

---

[250] K. Marx, *El capital*, vol. 1, p. 39.

[251] Ésta es la conocida tesis de Louis Althusser, que como se sabe insistió en la idea de que hay un corte epistemológico entre los escritos del Marx joven y los textos de madurez que, como *El capital*, rompen con la filosofía y se orientan hacia la constitución de una ciencia social de carácter materialista. Véase sobre esto Louis Althusser, *La revolución teórica de Marx*, trad. de Marta Hartnecker, México, Siglo XXI, 1967.

Marx, aunque es cierto que su concentración en la crítica de la economía política le lleva a descubrir otros enfoques relacionados con esa cuestión. De hecho, la enajenación se produce en todos los planos de la vida social y no sólo en el trabajo. Se produce también en la esfera política, en la que el individuo queda escindido, ya que -según la crítica de Marx- su pertenencia al Estado como ciudadano no sólo se mantiene separada de su condición particular en la sociedad civil, sino que además no puede llegar a reconocerse en las estructuras políticas, ya que éstas no responden al interés universal que dicen representar, sino que encarnan más bien los intereses particulares de la clase que detenta el poder. Y la alienación se manifiesta también en la esfera cultural más amplia, que incluye a la religión, a la moral y, en general, al campo de las ideologías, en el que los individuos tienden a interiorizar los valores de la clase dominante. En la medida en que ésta ejerce una hegemonía en el terreno de las ideas, ocurre que el individuo, que no es materialmente dueño de sus condiciones de vida, tampoco es dueño de su conciencia. En general, hay que decir que el análisis de las diversas formas de conciencia alienada es un asunto que entra en el campo de la crítica de las ideologías.

Ahora bien, es cierto que la crítica de la economía política, que va a absorber más tarde todo el interés de Marx, le lleva a considerar otra perspectiva de la cuestión, en tanto descubre hasta qué punto la alienación se deriva también del proceso de autonomización del dinero y del capital. Esto no hace sino profundizar en la idea de que la alienación de la conciencia se debe en última instancia a condicionamientos socio-económicos. Pero el hecho reviste nueva importancia, porque Marx descubre ahí un aspecto nuevo en las relaciones de dominio, en tanto este último se presenta ahora como un dominio abstracto ejercido sobre el individuo por la dinámica impersonal de las cosas. A ello se refiere Marx con la expresión "fetichismo de la mercancía"[252], con la que indica el fenómeno de que las relaciones sociales, una vez objetivadas, aparecen ante la conciencia como si se tratara de relaciones entre cosas, ocultándose así el hecho de que tras estas formas objetivadas existen en realidad relaciones de dominio. Así, el valor de la mercancía aparece como una cualidad cósica de ésta, cuando en realidad se trata de una relación social, en la que el valor oculta la "cantidad de trabajo socialmente necesario" para producir la mercancía en cuestión en las condiciones en que el asalariado realiza su función para su patrón. Por otro lado, Marx da a entender que no se trata ahí tan sólo de un fenómeno subjetivo, sino de algo que tiene una base real objetiva en los mecanismos propios de la sociedad de mercado: el fetichismo, que confunde a la conciencia, es en realidad un rasgo promovido por la dinámica social objetiva del capitalismo.

[252] Véase el famoso pasaje de *El capital*, donde Marx analiza esta cuestión., *op. cit.,* vol. I, pp. 36 y s.

Y es curioso, por otro lado, que ese fenómeno del fetichismo, que en un principio se presenta en relación con el valor de la mercancía, llega a convertirse, aunque con un sentido más genérico, en un rasgo nuclear del capitalismo, que alcanza además a todos los niveles de la sociedad. Esto lo podemos formular señalando que, tras las instituciones, las normas, las estructuras sociales o las expresiones culturales se ocultan también relaciones de dominio que han quedado allí fetichizadas. Este aspecto precisamente ha sido subrayado en los últimos años por cierta corriente de pensamiento marxista, agrupada en Alemania inicialmente en torno a la revista *Krisis*, con nombres como Robert Kurz o Anselm Jappe[253], que practican lo que ellos denominan "crítica del valor"; y también, aunque de otro modo, en los EE.UU. por Moishe Postone.[254] Todos ellos han insistido además en la importancia de las formas abstractas de dominación que se imponen en la sociedad moderna, como consecuencia de la fuerza autorreguladora del proceso productivo, en el que la tendencia del capital hacia su propia valorización se convierte en el verdadero sujeto social (el "sujeto automático"), que se autonomiza de la actividad consciente de los hombres. Esas formas abstractas de dominación, que deben distinguirse del dominio de clase en el que focalizó su atención el marxismo clásico, habrían llegado a ser hoy determinantes en la sociedad capitalista. Y por esa vía, que resalta el carácter fatal de la cosificación de las relaciones sociales, conectando así con algunas tesis de la Escuela de Fráncfort, estos autores llegan a considerar prácticamente nula la importancia del factor subjetivo en el desarrollo de la sociedad. Según su particular visión crítica del capitalismo, que consideran enraizada en la obra de Marx, las formas actuales de dominación revisten sobre todo un carácter despersonalizado y abstracto, que se impone con independencia de las relaciones de propiedad y de clase.

Ahora bien, a nuestro entender, estas posiciones adolecen de cierta incomprensión del significado dialéctico de la crítica de Marx, lo que los lleva a despreciar el plano subjetivo (el de la actividad de la conciencia, la lucha entre clases sociales y la praxis política), sin reparar en el modo dialéctico en que están intrincadas la esfera subjetiva y la objetiva en la concepción de Marx. En este sentido hay que recordar que el fenómeno del fetichismo tiene una vertiente objetiva arraigada en la dinámica social, pero también una dimensión subjetiva en la representación de

---

[253] Véanse, por ejemplo: A. Jappe, R. Kurz y otros, *El absurdo mercado de los hombres sin cualidades. Ensayos sobre el fetichismo de la mercancía*, Logroño, 2009; o los libros de Anselm Jappe: *Las aventuras de la mercancía*, Logroño, 2016, y *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*, Logroño, 2011, todos ellos editados por Pepitas de calabaza.

[254] M. Postone, *Tiempo, trabajo y dominación social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*, Madrid, Marcial Pons, 2006. También, del mismo autor, *Marx reloaded. Repensar la teoría crítica del capitalismo*, Madrid, Traficantes de sueños, 2007.

la conciencia. A este fenómeno se refirió Lukács con el término "cosificación" o "reificación" (traducción del término alemán *Verdinglichung*), con el que desarrolla aquella tesis de Marx de que las personas, sus relaciones sociales y su conciencia están sometidas a la lógica de las cosas hasta quedar fijadas a ella.[255] Esa reducción del hombre a las cosas -en tanto es tratado como un mero medio- ya la había denunciado el humanismo clásico, pero Marx no lo plantea en términos idealistas como un problema de la moral, sino como un fenómeno real-objetivo, ya que el capitalismo, que todo lo convierte en mercancía -incluida la fuerza humana de trabajo-, subordina la actividad humana a una lógica dominada por las relaciones de intercambio encaminadas en última instancia a la valorización del capital buscada por el afán de lucro. Ahora bien, el tipo de dominación abstracta que somete a los individuos y cosifica sus relaciones sociales no es un fenómeno independiente de la existencia de una clase social dominante que se apropia del excedente de valor producido a través de la explotación del trabajo, pues sigue siendo siempre el afán de lucro lo que promueve y sostiene esa lógica infernal que parece desenvolverse de manera impersonal según una ley ajena a la voluntad humana.

La alienación en la sociedad capitalista, por su parte, está conectada en primer lugar con la existencia de relaciones de dominación entre clases sociales, en virtud de la cual -como hemos visto- el trabajador se enajena en el proceso de trabajo en unas condiciones materiales que tienen además un reflejo en su conciencia. Pero, por otro lado, también está conectada con el fenómeno de la cosificación, que somete a los individuos y a su conciencia a la lógica del capital y el mercado. En realidad -como decíamos-, Marx nunca dejó de lado su interés (filosófico) por el tema de la alienación, pero en relación con el enfoque de sus textos juveniles sí encontramos en él un cambio de perspectiva en la manera de abordar la cuestión en sus textos de crítica de la economía política, ya se trate de los *Grundrisse* o de *El capital*. En efecto, en los *Manuscritos de París* se ocupa de la alienación desde una perspectiva preferentemente antropológica, convirtiendo la enajenación del trabajo humano en la base de las demás formas experimentadas de alienación. Sin embargo, en *El capital* se aborda el tema en los términos de una perspectiva teórico-sistemática y crítica de la sociedad de mercado, en la que Marx denuncia la autonomización de la economía ante el hombre, de modo que aquélla se le presenta como un poder extraño e independiente de su voluntad. Por eso, en vez de seguir empleando el término "alienación", prefiere hablar del "fetichismo de

[255] K. Marx, *Elementos fundamentales para la economía política (Borrador). 1857-1858*, más conocidos como *Grundrisse*, trad. de Pedro Escarón, vol I, México, Siglo XXI, 1971, pp. 84-5, 89-92 y 177-187. Véase también G. Lukács, *Historia y consciencia de clase*, trad. de Manuel Sacristán, Barcelona, Grijalbo, 1975.

la mercancía". Pero el núcleo de la teoría marxista de la enajenación subsiste en la forma de esa autonomización del capital, que en la forma del dinero llega a aparecer como "substancia en movimiento" o "sujeto automático".[256] En esas condiciones, que cosifican las relaciones humanas y convierten al individuo enajenado en un mero agente de la reproducción social, el viejo sueño ilustrado de la formación integral del hombre revela su carácter ilusorio y abstracto.

[256] Ver sobre este punto la lúcida consideración de Johannes Rohbeck en su libro *Marx*, Stuttgart, Reclam, 2014, pp. 51 y s.

El intento de Friedrich Nietzsche de convertirse en un Freigeist durante su etapa nómada (1879-1888): la figura del *homo viator*, el atrevimiento a pensar por cuenta propia y el cuidado de sí[257]

Jordi García Farrero[*]

Francisco Esteban Bara[*]

Si bien es verdad que Friedrich Nietzsche (1844-1900) siempre se mostró preocupado por llegar a ser un *Freigeist* (espíritu libre) tal y como podremos percibir más adelante cuando abordemos su trayectoria biográfica, consideramos que, durante su existencia más solitaria, el autor de *Así habló Zaratustra* es cuando más cerca estuvo de dicho propósito. Digámoslo con sus propias palabras para entender también cómo percibía esta figura: la posibilidad de no tener que obedecer ni mandar y, al mismo tiempo, de perderse un buen rato y seducirse a sí mismo con su propia persona.[258] Y no sólo eso: publicó un sinfín de obras que le situaron en el umbral de su pensamiento.

En este sentido, cabe recordar que las ideas que podemos encontrar en los libros escritos durante aquellos años influenciaron, más tarde, a diferentes autores (Brandes, Heidegger, Deuleze, Derrida, Foucault) y, además, contribuyó a la aparición de un movimiento que hoy en día es considerado una de las tradiciones pedagógicas que forman parte de la historia de la educación occidental. Como es lógico, estamos hablando de la pedagogía postestructuralista, la cual supo aglutinar tanto las aportaciones de Nietzsche y Foucault como las del estructuralismo (Lévi-Strauss, Althusser). Se trata, pues, de una pedagogía que cuestiona abiertamente la institucionalización educativa (poder disciplinario y control social), dado que su finalidad es promover la autonomía individual para salvaguardar su independencia y gobernabilidad que obviamente nos remite a la idea del espíritu libre.

En cualquier caso, ponemos de manifiesto, en estas primeras líneas, que la tesis principal de este texto que acabamos de anunciar será abordada a partir de tres claves interpretativas: la figura del caminante, el atrevimiento de pensar por cuenta propia y la voluntad de cuidarse. Sin embargo, es importante destacar que hemos querido añadir la expresión *el intento* en el título de este capítulo porque, como es bien sabido por todos, este periodo de búsqueda de lo más auténtico a nivel intelectual y vital finalizó con el colapso mental del pensador, algo que confirma que su *modus vivendi* y *operandi* exigía de un esfuerzo mayúsculo. Sobrehumano, quizás.

---

[257] La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.

[258] F. Nietzsche, *La gaya ciencia*, Madrid, Akal, 2009, p. 47.

1. Esbozo biográfico

De acuerdo con la tesis de Karl Jaspers en que expresa que ocuparse del pensamiento de Friedrich Nietzsche supone que uno también tome a la vez contacto con la realidad de su vida,[259] queremos empezar este texto haciendo un breve esbozo biográfico de dicho pensador alemán que dividiremos a partir de los siguientes epígrafes: los años de formación y camaradería (1844-1879), y del periodo errante y solitario al colapso mental (1879-1900).

2. Años de formación y camaradería (1844-1879)

Vemos, pues, que este filólogo de formación clásica nació el 15 de octubre de 1844 en Röcken, un pueblecito de la Sajonia prusiana. Su padre -Karl Ludwig Nietzsche (1813-1849)- fue profesor de teología y pastor protestante. Después del nacimiento de su única hermana, Elisabeth (1846), la familia Nietzsche se trasladó a Naumburg por decisión de la madre, Franziska Oehler (1826-1897), dado que quiso compartir la crianza de sus dos hijos con la abuela, Erdmuthe Krause, y las tías paternas, Riecken y Lina, ya que el padre de los niños murió de forma prematura. Por lo tanto, en esta ciudad, nuestro autor realizó los estudios primarios y secundarios, y conoció asimismo a dos grandes amigos (Gustav Krug y Wilhelm Pinder). Los tres hicieron muchas excursiones juntos (Wethau, Schönburg, Gosek o Rudelsburg).[260]
Más tarde, ingresó en una de las escuelas superiores más importantes, la Schulpforta[261] (1859-1864), gracias a una beca de la ciudad de Naumburg. Como es sabido, fue uno de los estudiantes más brillantes de su promoción en las clases de lenguas clásicas (latino y griego), religión y literatura alemana.[262] No en vano, de estos años de escolarización, además de la excelente formación clásica que conllevó que empezara a apreciar la antigüedad, creemos destacable también una experiencia que surgió en una de las excursiones que Pindrer y Nietzsche realizaron a Schönburg aprovechando las vacaciones escolares (1860). El caso es que fundaron una sociedad literaria y musical llamada Germania cuyo propósito era intercambiar los trabajos

---

[259] K. Jaspers, *Einführung in das Verständnis seines Philosophierens*; citado en el libro Colomer, E. (1990) *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger. El postidealismo*, Barcelona, Editorial Herder, p. 227.

[260] F. Nietzsche, *De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud (1856-1869)*, Madrid, Valdemar, 1997, p. 33-34 y 49.

[261] Cabe decir que en aquella época era una de las escuelas superiores más importantes, ya que su gran objetivo era formar oficiales para la dirección espiritual de Prusia. Fue fundada en 1543 a partir de una abadía cisterciense y, a grandes rasgos, podemos decir que era un establecimiento educativo de régimen de internado que daba la misma importancia tanto al aprendizaje científico (matemáticas) y humanista (latín, griego o alemán) como a la formación moral y de carácter. Por último, conviene añadir que en esta institución educativa también estudiaron Johann G. Fichte (1762-1814), Friedrich Schlegel (1772-1829) o Novalis (1772-1801).

[262] En cuanto a esta disciplina, cabe recordar una anécdota muy sugerente. En su último curso, hizo una redacción en la que recomendaba su escritor preferido (Hölderlin) a un amigo imaginario.

(poesía, disertación o partitura de música) de cada uno para establecer un diálogo y juzgarlos con la máxima sinceridad y firmeza.263 Así, pues, parece indiscutible que esta vivencia de camaradería -amistad entendida como filia- despertó en nuestro autor el interés por las pequeñas comunidades de intelectuales. Sostenía que esta alianza autónoma daba la posibilidad de atreverse a pensar juntos y a elaborar ideas imprevisibles y transformadoras y, por supuesto, disfrutar de paseos diarios de cuatro o cinco horas para recitar versos o hablar sobre música, tal y como podremos ver más adelante.

Después de seis años de severa disciplina en *Domgymnasium*, finalizó con éxito su bachillerato y se matriculó en la Facultad de Teología de la Universidad de Bonn, siguiendo la tradición familiar. Pero, como es sabido, un año después abandonó esta ciudad alemana y los estudios. Gracias a la sugerencia de su amigo Carl von Gersdorff (1844-1904), el prestigioso profesor de filología clásica Friedrich Ritschl (1806-1876) lo acogió en su cátedra de la Universidad de Leipzig y pudo vivir sus años más decisivos como estudiante universitario (1865-69).

Durante aquella época, también irrumpieron dos maestros fundamentales para su formación intelectual, puesto que le posibilitaron buscar su tarea existencial y retomar la esperanza de poder restaurar la vida espiritual de Alemania. Nos estamos refiriendo a Arthur Schopenhauer y a Richard Wagner. Pero antes hay que especificar que los encuentros que mantuvo con cada uno de ellos fueron muy diferentes, dado que uno de ellos fue contemporáneo de Nietzsche, y el otro, como es sabido, no.

He aquí, pues, cuando se trasladó a Basilea para iniciar su etapa más sedentaria: durante diez años solamente cambió una vez de domicilio (de Spalenthorweg 2 a Schützengraben 45) y siempre trabajó como profesor de lengua y literatura griega en la Universidad de Basilea, y en el curso superior del *Pädagogium* durante seis horas semanales (1869-1879). Leyendo la obra de Werner Ross, podemos saber que fue un profesor con el objetivo de demostrar la validez de la antigüedad por medio de sus textos.[264] También fue cuando dictó conferencias y lecciones sobre filósofos preplatónicos y, además, conoció a la escritora Malwida von Meysenburg, el historiador Jakob Burckhardt, el teólogo Franz Overbeck y el músico Heinrich Köselitz o Peter Gast, que se convirtieron en lo que él denominó sus *philosophischen freuden*. Un ejemplo: las acaloradas discusiones sobre música de camino hacia casa una vez terminadas las clases con Peter Gast.[265]

---

[263] C.P. Janz, *Friedrich Nietzsche. Infancia y juventud*, Madrid, Alianza Editorial, 1978, p. 77-78.

[264] W. Ross, *Friedrich Nietzsche. El águila angustiada. Una biografía*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1994, p. 229.

[265] *Ibid.*, p. 341.

Poco después, publicó su primera obra: *Die Geburt der Tragödie* (1972). Este estudio sobre la estética de la Grecia clásica, que parte de dos figuras antitéticas como son Apolo (capacidad formalizadora) y Dionisos (la vida en su intensidad y plenitud), tuvo muy buen recibimiento por parte de sus amigos (entre ellos, Wagner), pero todo lo contrario en cuanto a los académicos alemanes de la disciplina mencionada (Ulrich von Wilamowitz-Möllendorf). De aquí que su distanciamiento con el maestro Ritschl fue cada vez mayor a favor de una incipiente vocación por la filosofía y el arte dado que, para Nietzsche, son las auténticas maestras de la humanidad.

Dicho esto, no está de menos recordar otra experiencia de camaradería. Nos estamos refiriendo a la *Comunidad de Espíritus Libres* que fundó, junto con el psicólogo Paul Rée, Malwida von Meysenberg y un joven alumno llamado Albert Brenner, en la Villa Rubinacci (Sorrento) durante un curso académico, puesto que la Universidad les otorgó un permiso especial para curarse de sus respectivas enfermedades (1876-1877). Según Werner Ross, fueron días de descanso y paseos propios de una rutina monástica (Klösterplan), que volvieron a despertarle el sueño de fundar una escuela de educadores o una *université libre*, como ya había sucedido anteriormente. Dado que es el resultado de los itinerarios y lecturas realizadas (Voltaire, Diderot, Michelet, Ranke…) durante aquellos días, el libro *Menschliches, Allzumenschliches* (1878) y su segunda parte (*Opiniones y sentencias*, 1879) son muy buenos ejemplos de lo que acabamos de comentar. Así, pues, Nietzsche acabó esta primera etapa de su vida preocupado por «problemas generales» de cariz cultural y filosófico.

3. Del periodo errante y solitario al colapso mental (1879-1900)

Pues bien, no hay duda de que el año 1879 supone el fin de una etapa y el inicio de otra muy diferente que, como es sabido, acabó con el final de su vida lúcida en la ciudad de Turín (9 de enero de 1889). Es oportuno recordar que Nietzsche comparó este hecho con la muerte de su padre, dado que en las dos ocasiones sucedió cuando ambos tenían la misma edad: 36 años.[266] Dicho esto, empezaremos recordando los dos hechos que han sido considerados capitales para que Nietzsche iniciara este proceso que lo llevó a conocer una vida completamente errante y solitaria, pero, al mismo tiempo, autosuficiente e independiente de todo dogmatismo apriorístico y de toda fe con los ojos cerrados.

Por un lado, se da la ruptura definitiva con Richard Wagner, que se produjo justo en el momento en que se inauguraba el *Bayreuther Festspiele* (1876) con la pieza *Der Ring des Nibelungen*. Nietzsche no pudo aceptar que su gran benefactor y

---

[266] F. Nietzsche, *Ecce homo*, Madrid, Alianza Editorial, 1971, pp. 28-29.

amigo compusiera óperas profundamente cristianas (*Parsifal*) y, al mismo tiempo, se dejara acompañar por las celebridades y la alta sociedad prusiana que, según su punto de vista, reclamaban a Wagner como un opiáceo para olvidarse de sí mismos durante cinco o seis horas.[267] Es bastante elocuente que Nietzsche siempre se sintió mucho más cómodo cuando el músico alemán vivió en Tribschen, en un ambiente muy alejado de la cultura del espectáculo. Por otro lado, destacamos su voluntaria dimisión como profesor de la Universidad de Basilea (1879), la cual fue un desenlace natural después de muchos meses de agotamiento y varias enfermedades que lo dejaron sin poder pisar la Academia en muchas ocasiones. El asunto quedó resuelto con una humilde pensión vitalicia de 3000 francos anuales y el inicio de una nueva existencia. En definitiva: Nietzsche fue un personaje incapaz de soportar los convencionalismos rígidos.

Por lo tanto, se hace patente que, justo aquel año, el pensador alemán tuvo que comprender que su deseo de huir iría acompañado de una existencia absolutamente solitaria, dado que cambió el clima hogareño de sus viviendas de Basilea por modestas habitaciones.[268] A pesar de todo, muy pronto encontró su forma de comunicarse, tal y como demuestra en las obras *Menschliches, Allzumenschliches* y *Der Wanderer und sein Schatten* (1880). Es decir: Nietzsche, imposibilitado para el trabajo sistemático debido a sus enfermedades, comenzó un nuevo *modus operandi* que consistía en caminar, pensar, tomar notas y desarrollar los temas en casa. Fue así como apareció su estilo literario más genuino que, como es sabido, es el de los aforismos o del pensamiento breve, desde el cual evocó ingeniosa e intempestivamente sus pensamientos. Dicho esto, escuchemos atentamente a este filósofo de la sospecha lo que expresó mucho más tarde en relación con esta proposición de conocimiento concisa que funciona sin contexto:

> «El aforismo, la sentencia con respecto a los cuales soy el primero de los maestros alemanes, son las formas de la “eternidad”; mi propósito es decir en 10 frases lo que otro dice en un libro, lo que cualquier otro no llega a decir a decir en ningún libro…».[269]

Con estas premisas, el filósofo intempestivo huyó de la solemnidad académica y de la ostentación erudita con el propósito de conocer lugares que, tanto por el clima como por el paisaje, actuaran como tranquilizantes. Es la época en que es conocido como un *fugitivus errans*, dado que realizó una travesía de diez años de múltiples

---

[267] *Ibid*., pp. 82-83.

[268] W. Ross, *Friedrich Nietzsche. El águila angustiada, op. cit.*, pp. 551-552.

[269] F. Nietzsche, *El ocaso de los ídolos*, Barcelona, Tusquets editores, 2009, p. 154.

viajes y de alojamientos varios.[270] Ahora bien, conviene precisar las dos principales características de su forma de estar en movimiento: solitaria y enfermiza.

En cuanto al primer distintivo, diríamos que, a diferencia de la experiencia en Villa Rubinacci que hemos explicado anteriormente, fueron muy pocas tanto las personas que se unieron a su peregrinaje hacia el sur de Europa como las ocasiones en las que Nietzsche fue en busca de compañeros de viaje. De esta época, tan solo podríamos destacar los nombres de Peter Gast o Franz Overbeeck y, como es conocido, los de Paul Rée y Lou Andreas-Salomé, que han sido motivo de tanta literatura dado el círculo amoroso que formaron (1882-1883).

En cuanto a las enfermedades (dolores de cabeza, deterioro de la visión, hipersensibilidad por los cambios climáticos), podemos destacar que condicionaron la forma de transitar y, del mismo modo, las actividades más agradables e irrenunciables para él: leer, pensar y escribir. Por el bien de su salud, muchos doctores le aconsejaron descanso y reposo, pero, tal y como demuestra su monumental obra, Nietzsche no les hizo caso y en muchas ocasiones se vio obligado a fabricar sus propios remedios, de forma que se convertía en su propio médico. Hay que destacar que su pensamiento siempre estuvo sometido a la presión de estas enfermedades mencionadas anteriormente, pero, incluso así, su valor más importante consistió en sobreponerse a sus efectos y rechazar la actitud del que expone sus dolores para suscitar compasión. Nietzsche no venció al dolor por un artificio o por una negación, sino por el descubrimiento del valor de la enfermedad y el de otra salud más en consonancia con su punto de vista. Es decir:

> -Nosotros, los nuevos, innominados, difíciles de entender, nacidos prematuramente, de un porvenir aún no demostrado- necesitamos para un fin nuevo también un medio nuevo, es decir, una salud nueva, más robusta, avezada, tenaz, temeraria y alegre que toda la salud que ha habido hasta ahora. Requiere para tal fin, antes que nada, la gran salud -¡una que no sólo se tiene, sino también se adquiere, que hay que adquirir continuamente porque se la sacrifica y se la tiene que sacrificar siempre de nuevo![271]

[270] Con el objetivo de que su recorrido sea más sencillo y legible, mostramos todas las ciudades transitadas durante aquella época. En definitiva: Wiesen, St. Moritz, Chur y Naumburg (1879); Bozen, Basilea, Riva, Venecia, Corintia, Tirol, Marienbad y Naumburg (1880); Frankfurt, Heidelberg, Locarno, Stressa, Génova, Venecia, Recoaro, Sils-Maria, Génova, Breve y Montecarlo (1881); Génova, Messina, Génova, Roma, lago de Orta, Monte Sacro, Locarno, Lucerna, Tribschen, Basilea, Naumburg, Tautenburg, Naumburg, Leipzig, Basilea, Génova, Santa Margherita y Rapallo (1882); Génova, Roma, L'Alquila degli Abruzzi, Sils-Maria, Naumburg, Basilea, La Spezia, Génova y Niza (1883); Venecia, Basilea, Sils-Maria, Zürich, Menton y Niza (1884); Venecia, Sils-Maria, Naumburg, Munich, Leipzig y Niza (1885); Venecia, Munich, Leipzig, Sils-Maria, Génova, Roca Ligure y Niza (1886); Cannobio, Brestenberg Castle, Zürich, Chur, Sils-Maria, Venecia y Niza (1887); Génova, Turín y Sils-Maria (1888) y, por último, Turín (21 de septiembre-9 de enero de 1889).

[271] Nietzsche, *El ocaso de los ídolos*, *op. cit.,* pp. 311-312.

Por lo tanto, no hay duda de que la enfermedad, desde la perspectiva que nos ofrece la *Gran Salud*, resultó ser una seria posibilidad de autoconocimiento, y la vida, por lo tanto, una invitación para aprovechar el aquí y ahora sin hacer muchos planes de futuro.

A pesar de todo, no debe perderse de vista que en esta investigación insaciable del sol encontró tres lugares (la costa genovesa, Sils-María y Turín) que le brindaron la oportunidad de desarrollar su obra y convertir su existencia en una experiencia soportable. En cualquier caso, fueron unos años de una enorme producción intelectual (sabiduría en plenitud)[272] en los que, al contrario de lo que suele ocurrir, el paso del tiempo le conllevó una importante radicalización de las ideas. De este modo, llegó el momento en el que Nietzsche enloqueció273 y, unos años más tarde, murió en Weimar dejando sin terminar el *Ecce Homo, Die Götzen Dämmerung* y *Der Antichrist.*

Acabamos este estudio con la siguiente cita de Stefan Zweig, que relata extraordinariamente los casi últimos veinte años de este eterno deambulador: «Nunca un espíritu estuvo más lúcido, nunca sus palabras fueron más musicales y alegres que cuando, con plena conciencia, con plena voluntad, se arroja desde las alturas de su vida a las profundidades de la nada».[274]

El hombre bien constituido, entre el placer de pasear y pensar por cuenta propia

La senda ha quedado atrás,
Ya no te rodea más
Que silencio y negro abismo.
¡Así lo querías tú mismo!
Ahora, oh caminante,
No te muestres vacilante.
La menor vacilación
Significa tu perdición[275]

> *Estar sentado* el menor tiempo posible; no prestar fe a ningún pensamiento que no haya nacido al aire libre y pudiendo nosotros movernos con libertad, -a ningún pensamiento en el cual no celebren una fiesta también los músculos.[276]

---

[272] Durante su etapa errante, publicó un total de diez libros: *Der wanderer und sein Schatten* (1880), *Morgenröthe* (1880), *Die fröhliche Wissenschaft* (1882), *Jenseits von Gut und Böse* (1886), *Zur Genealogie der Moral* (1887); y, escritos durante 1888: *Der Fall Wagner*, *Die Götzen Dämmerung*, *Der Antichrist* y *Ecce Homo.*

[273] Es muy conocido que su último momento de lucidez, en que Nietzsche —después de ver que están castigando a un caballo en la Piazza Carlo Alberto de Turín— se abraza al cuello del animal y se desploma llorando, aparece en el episodio número 5 de la obra *Crimen y castigo*, de Fiódor Dostoievski.

[274] Zweig, S., *La lucha contra el demonio (Hölderlin-Kleist-Nietzsche)*, Barcelona, El Acantilado, 1999, p. 283.

[275] Nietzsche, *La gaya ciencia*, Madrid, Akal, 2009, p. 45.

[276] Nietzsche, *Ecce homo*, *op. cit.*, p. 39.

Antes que nada, conviene insistir que, a partir de ahora, solo mencionaremos la forma de caminar que Nietzsche llevó a cabo durante los años de errancia y soledad casi completa. Ahora bien, a pesar de sus relevantes diferencias, hay que dejar muy claro que, para este pensador, transitar siempre resultó una actividad primordial y necesaria, tal y como hemos podido ver en el primer apartado. Es muy posible que esta inercia hacia los paseos matinales y vespertinos fuera la responsable de que sus amigos, compañeros y familia llegaran a considerarlo un gran caminador.[277] Y, también quizás por eso, el mismo autor dijo también estas palabras tan sugerentes: «Yo no escribo tan sólo con la mano; Siempre el pie también quiere intervenir. Firme, valiente e impetuoso corre; Ya a campo traviesa, ya por la cuartilla».[278]

Sea como fuere, no cabe duda de que la etapa nómada fue cuando este filósofo alemán encontró sus ideas más capitales mientras daba un paso detrás de otro. Nos estamos refiriendo a la doctrina del eterno regreso y a la imagen de la figura de Zaratustra.279 Aun así, y tal y como hemos esbozado anteriormente, conviene decir que este nomadismo intelectual siempre estuvo presente a lo largo de su trayectoria vital porque sus intereses eran de una diversidad casi infinita. En este sentido, no podemos dejar de destacar el ejemplo de estas dos revelaciones, dado que nos brinda una oportunidad excelente para tratar dos elementos muy importantes en la vida de este espíritu creador: por un lado, su forma de transitar, que resultó muchos más ligera después de soltar totalmente las amarras y, de otro, el tema de la inspiración, que consiguientemente nos llevará a hablar de su proceso creativo.

Desde que los *Australopithecus afarensis* consiguieron hacer realidad el milagro de la bipedestación (hace aproximadamente 3 millones de años) y nos sirve para trasladarnos de un lugar a otro, es cierto que la palabra "caminar" suena, simplemente y llanamente, a acción y a utilidad humana. No obstante, conviene recordar que existen una serie de autores (Rousseau, Humboldt, Baudelaire, Thoreau y otros) que, con su experiencia, han contribuido a pensar el desplazamiento de otra

---

[277] Decimos esto porque Carl Janz recoge una frase de Louis Kelterborn que dice lo siguiente: «fue siempre un gran andarín, y el ejercicio corporal constante y animoso, llevado a cabo a ritmo regular, siempre pareció irle muy bien», Janz, *Friedrich Nietzsche. Infancia y juventud.* Madrid, Alianza Editorial, 1978, p. 276.

[278] Nietzsche, *El ocaso de los ídolos, op. cit.,* p. 52.

[279] Fijémonos un instante en la explicación que hizo cuando le visitó esta inspiración: «Por la mañana yo subía en dirección sur, hasta la cumbre, por la magnífica carretera que va hacia Zoagli, pasando junto a los pinos y dominando ampliamente con la vista el mar; por la tarde, siempre que la salud me lo permitía, rodeaba la bahía entera de Santa Margherita, hasta llegar detrás de Portofino. (…) En estos dos caminos se me ocurrió todo el primer Zaratustra, sobre todo Zaratustra mismo en cuanto tipo: más exactamente, éste *me asaltó…», Nietzsche, F., Ecce homo*, *op. cit.*, p. 95.

forma.[280] Como nos recuerda George Steiner en un libro magnífico,281 la acción de caminar cuenta una larga tradición en el continente europeo y, al mismo tiempo, puede llegar a tener las mismas características que un proceso creativo siempre y cuando el destino pierda todo su valor a favor del propio camino.

Nietzsche, sin lugar a duda, también fue uno de esos autores que, como nos dice la sabiduría latina, abordó las grandes preguntas y su obra filosófica a partir de aquella vieja máxima: *solvitur ambulando*. En su caso, el acto de caminar todavía fue un poco más importante porque también le permitió poder transitar, por unos instantes, del sufrimiento exagerado causado por sus enfermedades tal y como hemos visto anteriormente a la esperanza de extraer algo del interior hacia afuera y construir sus verdades aprovechando su *amour-plaisir* por el conocimiento. En definitiva: revelaciones o accesos a la verdad como la doctrina del Eterno Retorno o la figura de Zaratustra supusieron un alivio para él, le apaciguaron de su malestar, es decir, el cuidado de sí que veremos más adelante.

El acto de caminar, según este pensador alemán, era un momento óptimo para pensar por uno mismo y no a partir de otro, como ocurre cuando se está leyendo una obra que esta actividad, según Nietzsche, siempre tenía que ser incompatible a la de desplazarse a pie de un lugar a otro. Este asunto queda expresado con estas palabras tan brillantes:

> «No somos de esos que sólo rodeados de libros, inspirados por libros, llegan a pensar - estamos acostumbrados a pensar al aire libre, caminando, saltando, subiendo, bailando, de preferencia en montañas solitarias o a la orilla del mar, donde hasta los caminos se ponen pensativos».[282]

En otro orden de cosas, conviene destacar el proceso creativo, porque sus paseos a menudo los hacía para obtener una dosis de inspiración como ha sucedido en otros autores (Erik Satie). Dicho esto, y una vez establecida esta idea, ahora parece oportuno recordar los lugares donde le visitó la inspiración. Hablando de forma específica, diremos que la figura de Zaratustra irrumpió entre Rapallo y una pequeña península que se encuentra en el lago de Sils, llamada Chasté, que gustaba mucho a Nietzsche. Actualmente se puede encontrar una placa conmemorativa en una de las rocas de Chasté con la inscripción del *Canto del noctámbulo*.[283] En cuanto

---

[280] Véase una perspectiva històrica del *homo viator* en García Farrero, J., *Caminar. Experiencias y prácticas formativas*. Barcelona, Editorial UOC, 2014, pp. 35-54.

[281] G. Steiner, *La idea de Europa.* Madrid, Siruela, 2005.

[282] F. Nietzsche, *La gaya ciencia*, *op. cit.*, p. 291.

[283] F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra.* Madrid, Alianza Editorial, pp. 428-437.

a la doctrina del eterno regreso, todo ello ocurrió en una de las rocas existentes en Surlei (1881), tal y como muestra la cita que abre este epígrafe.

Así, por lo tanto, no hay duda de que la idea es muy clara y sencilla: la inspiración nietzscheana, que relató como una experiencia similar a un éxtasis o una tormenta de sensación de libertad fue pedestre y formaba parte de un estilo de trabajo que consistía en caminar, pensar, anotar y desarrollar los temas en casa, pero sin buscar las ideas porque éstas deben aparecer, deben irrumpir. Dicho de otro modo: los paseos nietzscheanos son una especie de estados fisiológicos estéticos porque son de una extrema agudeza y vivacidad de todos los sentidos.

Llegados a este punto, consideramos que es el momento oportuno para hacer un pequeño comentario sobre su forma de filosofar o sobre la forma en que descubría sus conceptos clave. Según nuestro punto de vista, existen dos puntos fundamentales en esta forma de ser que podríamos definir con el epígrafe de vivencia intelectual.284 Por un lado, sostenemos que es muy evidente que Nietzsche siempre se dejó despeinar por el viento de Suiza o de la costa mediterránea mientras filosofaba, por lo cual, su pensamiento siempre fue vivido como un *acto de alta intensidad emocional*285 y sin distancia entre lo dicho y lo vivido. De ahí que el encuentro de sus ideas o el acceso a lo verdadero siempre se produjeron lejos de gabinetes o despachos racionalistas y sistemáticos, dando relevancia a lugares tan sorprendentes como Chasté o la piedra de Surlej para la historia de la filosofía, y, asimismo, el propio cuerpo del pensador que, hasta esa fecha, había recibido bien poca consideración. De esta manera, la filosofía no es algo «que se estudia, que se capta y comprende en una especialidad del saber, a ser posible amplia, sino una actitud espiritual, una tarea, una vivencia, que lo llenaba completamente y comprendía en sí, diluía, abarcaba, todo saber meramente particular».[286]

Finalizamos este apartado enfatizando el hecho de que la vida se convirtió en el punto de partida en las obras de Nietzsche porque nos hace pensar en aquella vieja idea que recuperó Foucault del pensamiento y de la cultura antigua: la filosofía y la espiritualidad no expresan ideas opuestas. De ahí que percibimos la figura del solitario de Sils-Maria como un sujeto de la verdad porque el conocimiento no fue planteado como la única vía de acceso a la verdad, es decir, el saber del mundo (*mathesis*).

En este sentido, podemos decir que Nietzsche, como sujeto de la verdad, escogió el camino del saber del sujeto (*ascesis*) que implica estas cuatro condiciones

---

[284] El cuadro *Friedrich Nietzsche* (Munch museet, 1906), de Edvard Munch (1863-1944), ilustra perfectamente esta idea que acabamos de expresar.

[285] R. Safranski, *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*, Barcelona, Tusquets editores, 2009, p. 192.

[286] C. Janz, *Friedrich Nietzsche. Los diez años del filósofo errante (1879-1889)*, Madrid, Alianza Editorial, 1978, p. 130.

tal y como Michel Foucault (1926-1984) dejó escrito en el libro *L'Herméneutique du sujet* que reúne los resúmenes de un curso impartido en el marco de su cátedra (1982): «desplazamiento del sujeto, valoración de las cosas a partir de su realidad en el interior del cosmos, posibilidad para el sujeto de contemplarse a sí mismo y transfiguración del modo de ser del sujeto a través del saber».[287] Acabaremos esta explicación haciendo un comentario sobre la última particularidad porque, en el caso de nuestro pensador alemán, su transformación es bien clara y muy parecida a las tres transformaciones del espíritu que menciona en *Así habló Zaratustra*: camello, león y niño.[288]

Así, pues, existen las verdades (la doctrina del Eterno Retorno y la figura del Zaratustra) porque su sujeto, como su pensamiento, experimentó tres transformaciones: crítica, destrucción y reconstrucción.[289] En cuanto el primer nivel, cabe mencionar que es el que consiste en la crítica contundente y radical a todos los valores del mundo occidental que están encarnados en el cristianismo, el socialismo y el igualitarismo democrático. Además, tuvo la pretensión de averiguar genealógicamente los orígenes y la evolución de estos valores. Después y, como consecuencia de lo que acabamos de decir, fue el momento en que se preguntó qué significa vivir desde nuestra tradición heredada (Sócrates y Platón) llegando a la conclusión de que era una empresa sin sentido (nihilismo), dado que negaba la vida y depreciaba la existencia. Por este motivo, considera que el derrumbe del viejo edificio dogmático (la muerte de Dios) es vital para la voluntad de vivir y de poder. Y, en cuanto al último, proyectó una nueva comprensión del mundo que transformase los viejos valores con unos nuevos que fueran tan humanos como relativos (nueva tabla de valores e irrupción del Superhombre). Esperanzado por una nueva hora cero, el caso es que quería dejar atrás el nihilismo y todos aquellos valores que manifiestan un cierto resentimiento moral reclamando que las personas se convirtiesen en poetas de su vida y, de esta manera, crearan constantemente su vida (cuidado de sí) como veremos a continuación.

4. El cuidado de sí desde una perspectiva nietzscheana: alimentación, lugar y recreación

"Pero yo necesito soledad, quiero decir, curación, retorno a mí mismo, respirar, un aire libre, ligero y juguetón".[290]

---

[287] M. Foucault, *Hermenéutica del sujeto.* Madrid, Ediciones La Piqueta, 1994, p. 93.

[288] F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra, op. cit.*, pp. 53-55.

[289] E. Colomer, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Barcelona, Editorial Herder, 1990, pp. 262-265.

[290] F. Nietzsche, *Ecce homo*, *op. cit.* pp. 33.

Si continuamos dialogando con la obra ya citada de Foucault,[291] hallamos la idea del cuidado de uno mismo que, de entrada, podemos decir que es un principio filosófico que predominaba en el pensamiento griego, helenístico y romano. Se trata de una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo; una forma de atención sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento y, por último, un modo de actuar que uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica o se transforma.[292] No en balde, cabe añadir que, según Foucault, el cristianismo supuso el fin de esta figura de pensamiento situando en el centro de gravedad la ocupación de uno mismo y el "más allá" en lugar del cuidado de uno mismo y la vida (el aquí y el ahora). Digamos de paso que acaba afirmando que esta nueva moral fundada desde el cristianismo implica la renuncia a uno mismo.

Por lo que se refiere a la manera de vivir filosóficamente o cuidarse de uno mismo según los criterios de Nietzsche, cabe destacar que viene precedida por tres importantes decisiones que no sólo pueden alejar a cualquiera de su tarea sino llegar incluso a sustraérsela del todo: alimentación; lugar y clima y, por último, la forma de recreación.

Acerca de la alimentación, Nietzsche, que declara abiertamente su preferencia por la comida del Piamonte (importancia del vegetarianismo), dice que es muy importante conocer la capacidad del propio estómago y beber agua en lugar de vino o cualquier bebida alcohólica para poder adivinar, más tarde, remedios curativos contra los daños.[293] Luego, es el turno de examinar en qué lugares hay y ha habido hombres ricos de espíritu llegando a la conclusión de que «el genio está condicionado por el aire seco, por el cielo puro, -es decir, por un metabolismo rápido, por la posibilidad de recobrar una y otra vez cantidades grandes, incluso gigantescas, de fuerza».[294] Por este motivo, nuestro pensador, en su periplo errante, se alojó durante el invierno en el ya entonces lujoso arco mediterráneo (de la Costa azul francesa hasta Sorrento en el sur, pasando por la Riviera italiana); y, durante el verano, en la Alta Ergandina o los lagos alpinos suizos buscando, de esta manera, lugares sin el bullicio humano que permiten reaccionar con lentitud a toda especie de estímulos. Y, sobre la recreación, podemos decir que sus dos grandes actividades fueron la lectura insaciable de cualquier obra que caía en sus manos y, por supuesto, los paseos porque, tal y como ya hemos abordado anteriormente, es cuando tiene la posibilidad de relacionarse con libros, paisajes y hombres.

---

[291] M. Foucault, *Hermenéutica del sujeto, op. cit.*

[292] *Ibid*, pp. 34-35.

[293] F. Nietzsche, *Ecce homo*, *op. cit.* pp. 35-38.

[294] *Ibid.*, p. 40.

En fin: a pesar de todas sus dificultades, no hay duda de que el modo de actuar de Nietzsche se halla más cercano al que postulaba el pensamiento griego y romano. Afirmamos esto por tres motivos: vivir en el presente era el eje central de su preocupación subjetiva; poseía una voluntad de hierro por hacerse cargo de él mismo (enfermedades-otra salud) y de purificarse (alimentación, lugar, clima y recreación) y, por último, experimentó una clara transformación (superhombre) que finalmente sucumbió a dicha imagen confundiéndose fatalmente con su propia identidad filosófica-literaria (Zaratustra).

Reflexiones finales

No cabe duda de que el penúltimo Nietzsche también puede ser interpretado como un ejemplo, a pesar de su precaria situación personal, de educarse a sí mismo con la finalidad de convertirse en un espíritu libre. De ahí que podamos decir que estamos delante de una experiencia claramente autoformativa, algo que no puedo extrañarnos dado que, desde la obra *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, el pensador siempre se mostró muy crítico con el sentido y las funciones de las instituciones culturales de la Alemania de su tiempo. He aquí, pues, una de sus sentencias que confirma su preferencia para un tipo de educación pensada para solitarios: «La *educación*: un sistema de medios para arruinar la excepción a favor de la regla. La *formación*: un sistema de medios para disponer el gusto contra la excepción, a favor de los mediocres».[295]

Sea como fuere, la experiencia de Nietzsche nos conduce al mundo de la Grecia clásica que es bien sabido para todos que conocía muy bien. Decimos esto porque la idea de que la educación es, básicamente, aprender a vivir nos remite directamente a las tesis defendidas por los filósofos presocrácticos. Tal y como nos recuerda Foucault, en aquella época la filosofía y la espiritualidad constituían dos cuestiones que pertenecían al mismo registro y, por lo tanto, no pueden ser tratadas de forma separadas.[296] Aun así, busca sus diferencias y define la filosofía como una forma de pensamiento “que se planteaba la cuestión de cuáles son las mediaciones que permiten al sujeto tener acceso a la verdad”[297] y, la espiritualidad, como “la búsqueda, la práctica, las experiencias a través de las cuales el sujeto realiza sobre sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad”.[298]

[295] F. Nietzsche, *Fragmentos póstumos. Vol. IV*, Madrid, Tecnos, 2009, p. 672.

[296] M. Foucault, *Hermenéutica del sujeto*, *op. cit*., p. 39-40.

[297] *Ibid*., 38.

[298] *Idem*.

No obstante, el filósofo francés sostiene que esta unión entre filosofía y espiritualidad quedó truncada por la época moderna y, más concretamente por la obra de Descartes (momento cartesiano), que impuso una nueva *Weltanschauung* (cosmovisión) que postulaba que la única manera de acceder a lo verdadero es a partir del conocimiento. Sin ninguna clase de dudas, esta máxima dio pie a muchas escisiones que hasta entonces no existían y, al mismo tiempo, al nacimiento de la ciencia moderna (Newton) que fue asumida por el proyecto ilustrado del siglo XVIII y el positivismo de los siglos XIX y XX.

Llegados este punto, concluimos con otra cita de Foucault porque sus palabras son muy oportunas puesto que expresan muy bien el sentido educativo que irradia la existencia nómada de Nietzsche que, al mismo tiempo, puede ser interpretada como otro intento para restablecer la unión entre filosofía y espiritualidad:

> La vida entera es una educación. Y la *epimeleia heautou*, llevada ahora a la escala de la totalidad de la vida, consiste en que uno va a educarse a sí mismo a través de todas las desventuras de la vida. Ahora hay algo así como una especie de espiral entre la forma de la vida y la educación. Debemos educarnos perpetuamente a nosotros mismos, a través de las pruebas que se nos envían y gracias a esa inquietud de sí mismo que hace que las tomemos en serio. Nos educamos a nosotros mismos a lo largo de toda la vida, y al mismo tiempo vivimos para poder educarnos. La coextensividad de la vida y la formación es la primera característica de la vida como prueba.[299]

[299] M. Foucault, *La hermenéutica del sujeto,* Madrid, Ediciones Akal, 2005, p. 410.

La formación cosmovisional y la pedagogía de las ciencias del espíritu. Hacia una pedagogía hermenéutica: la educación es educarse[300]

*Conrad Vilanou Torrano**
*Antonieta Carreño Aguilar**
*Raquel Cercós Raichs**

No cabe duda de que entre las aportaciones de la pedagogía alemana destaca el tema de las cosmovisiones que ya se encuentra presente en Kant y Humboldt. Ahora bien, esta tradición cosmovisional es muy rica. Un punto de partida lo encontramos en Dilthey, siendo sus discípulos -Spranger, Nohl y Bollnow- quienes, de una manera u otra, lo han cultivado desde un punto de vista pedagógico. Justamente Spranger en sus *Formas de vida* (1914) indica que cada tipo de estructura individual está ligada no sólo a una forma de vida sino también a una manera de ver el mundo, es decir, corresponde a una cosmovisión que determina la relación entre el ser humano y el mundo, globalmente considerado. De este modo, se produce una interacción entre el sujeto y el mundo circundante que no sólo es pasiva, sino constructivista desde el momento que cada ser humano ha de elaborar su imagen o visión del mundo, esto es, su propia cosmovisión.

A este respecto, Spranger desarrolló una tipología psicológica-vital que contempla seis formas de vida (hombre teórico, hombre económico, hombre estético, hombre social, hombre político, hombre religioso).[301] Por consiguiente, toda estructura psicológica-espiritual, toda forma de vida, está determinada por la configuración del mundo circundante, no pudiéndose prescindir de la relación entre el sujeto y su particular visión del mundo. De ahí que el proceso de formación pueda ser visto como el esfuerzo que cada individuo ha de realizar para perfilar su propia cosmovisión o, lo que es lo mismo, su particular visión del mundo, que engloba al ser humano, a la naturaleza y a Dios.

Lógicamente estos planteamientos cosmovisionales -que en el campo de la Psicología también fueron formulados por Jaspers-[302] han dejado su huella en España y en Latinoamérica, perdurando hasta la actualidad. En efecto, después de ser defendidos en la década de los años treinta y cuarenta del siglo pasado por Juan Roura-Parella -exiliado español que se afincó en México y después en los Estados Unidos-, tampoco podemos silenciar el nombre de Juan Mantovani que, desde Argentina, también propugnó la pedagogía científico-espiritual. Aparte de estos

[300] La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.

[301] E. Spranger, *Formas de vida*, Madrid, Revista de Occidente, 1935 [7ª edición, 1972].

[302] K. Jaspers, *Psicología de las concepciones del mundo*, Madrid, Gredos, 1967.

nombres, nos encontramos en la *época actual con Octavi Fullat y José María Quintana que, aunque ofrecen trayectorias intelectuales distintas, coinciden en señalar la importancia de las cosmovisiones en el ámbito pedagógico.*

1. Formación humana y pedagogía cosmovisional

Antes de iniciar nuestro periplo, procede recordar que como Joaquín Xirau escribió refiriéndose a la concepción del mundo de Goethe, poseer una cosmovisión es mucho más que una simple visión del mundo ya que implica un ideal para la vida, aspecto inherente a la idea de metamorfosis.[303] De ahí que el ideal de formación contenga diferentes posibilidades que surgen de la pluralización de mundos de sentido rompiendo así el monopolio que antaño ejercían determinados tipos de vida que se arrogaban la exclusividad o, como mínimo, una cierta dominancia que se pretendía imponer por doquier. En realidad, la pluralización de mundos genera una diversidad de ideales de formación, aspecto que se ha acentuado con la llegada de la postmodernidad que ha pulverizado los antiguos modelos pedagógicos, ya fuesen clásicos o modernos.

De manera que hoy el ideal de formación se canaliza a modo de una empresa individualizadora que da sentido a la existencia humana, en un contexto abierto que exige que cada uno escriba su biografía, su propia vida que deviene un proyecto de ideación personal que adquiere, además, el aspecto de una pequeña obra de arte porque -de acuerdo con la tradición moralista clásica, asumida por autores modernos (Montaigne) y contemporáneos (Maurois)- se puede hablar de un auténtico arte de vivir. Así las cosas, la formación se entiende como un mecanismo de organización de la significación y del sentido según los ideales que orientan los procesos formativos, en un horizonte como el actual de apertura constante en el que no predominan las direcciones únicas. Justamente al optar por una u otra concepción, nace en el hombre el deseo de la realización de su propio ideal o programa de vida que no es otra cosa que formarse a sí mismo, con lo cual la formación reclama un vector o idea-fuerza, o, lo que es lo mismo, un ideal regulador.

Es evidente que el nacimiento del término "cosmovisión" (*Weltanschauung*) se puede vincular al giro antropológico que se dio a fines del siglo XVIII en virtud de un proceso de secularización iniciado en el Renacimiento. No por casualidad, Fichte afirmó que la filosofía por la que se opta depende de qué clase de hombre se es. Más tarde, Dilthey intentó ordenar la pluralidad de concepciones fundamentales a través de la teoría de las concepciones del mundo con base histórica. A decir verdad, la visión cosmovisional confiere a la Pedagogía -entendida como el saber

[303] J. Xirau, "La concepción del mundo de Goethe", *Revista de Pedagogía*, nº 124, 1932, p. 157-163.

que discurre sobre la teoría de la formación humana- una estructura capaz de dirigir la acción educativa más allá de lo puramente pragmático e instrumental. Por lo demás, la literatura pedagógica se vio vivificada hace unos años con la aparición del libro *Pedagogía cosmovisional* del profesor José María Quintana. Por tal entiende el:

> […] ayudar al individuo a que se oriente en sus creencias, buscando con interés y sabiduría el sentido del mundo y de la vida y, como resultado, formándose una cosmovisión que le permita situarse en el mundo y llevar una existencia capaz de colmar sus aspiraciones humanas más profundas.

En fin, no hay ser humano formado sin cosmovisión.[304]

La irrupción de la pedagogía cosmovisional hay que enmarcarla en el debate pedagógico de fines del siglo XIX y comienzos del XX cuando, de conformidad con la arquitectónica kantiana de las tres críticas, surgió una especie de pugna entre la pedagogía empírico-experimental y la normativa-ideal. Fue entonces cuando, a modo de síntesis entre ambas, apareció la pedagogía de las ciencias del espíritu que se presentaba a medio camino entre ambas posiciones, talmente como si se tratara de una especie de síntesis que recuerda la dialéctica hegeliana. Así pues, a la tesis de la pedagogía empírico-experimental derivada de la primera crítica kantiana que apela sólo al fenómeno y a la antítesis normativo-ideal de la Pedagogía social, entendida como una educación de la voluntad en el marco de la comunidad, sucede la síntesis científico-espiritual. Desde luego, da la impresión que estas tres maneras de enfocar la educación pueden representar los tres momentos de la dialéctica hegeliana. En primer lugar, la pedagogía científico-natural, positiva, empírica y experimental, a la que se opone la pedagogía normativa, representada por la escuela neokantiana de Natorp, y, en última instancia y, a manera de síntesis, la Pedagogía como ciencia del espíritu que integra y armoniza las dos tendencias anteriores. Dicho con otras palabras: la pedagogía como ciencia del espíritu conglutina el naturalismo positivista y la metafísica, lo que es y lo que ha de ser, es decir, lo real y lo ideal, lo fenoménico y lo nouménico.[305] Sin lugar a dudas, y desde esta posición, se apuesta -como hizo Juan Roura-Parella- por la unidad de la pedagogía considerada como ciencia del espíritu, o mejor todavía, postula una Pedagogía que puede sistematizarse con la ayuda de las ciencias del espíritu.

Llegados a este punto, debemos apuntar que frente a la pretensión científico-experimental de establecer leyes con validez universal, Dilthey se encargó de

---

[304] J. Mª. Quintana Cabanas, *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*, Barcelona, Herder, 2001.

[305] J. Mantovani, *La educación y sus tres problemas*, Tucumán, Universidad de Tucumán-Facultad de Filosofía y Letras, 1943 [9ª ed. 1972].

desmentir esta posición al referirse a la historicidad de la ciencia pedagógica. En realidad, la tradición neokantiana -especialmente la escuela de Baden (Windelband, Rickert)- retomó la distinción diltheyana entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, imprimiéndole una nueva perspectiva presentando las segundas como unas auténticas ciencias de la cultura (*Kulturwissenschaft*), ciencias que influyeron en la pedagogía del siglo pasado[306]. Es obvio que la recuperación de la obra de Dilthey hay que circunscribirla en el contexto del agotamiento del neokantismo de la escuela de Marburgo (con Paul Natorp y su Pedagogía Social) que había encontrado en la figura de Pestalozzi -autor preferido a Herbart- un referente de primer orden.

Podemos añadir que por aquellos años, durante el período de entreguerras (1919-1939), se produjo -gracias también a José Ortega y Gasset- una rehabilitación del pensamiento de Dilthey, circulando textos como el traducido por Lorenzo Luzuriaga *Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal*, que data de 1888.[307] Sea como fuere, Luzuriaga -otro exiliado español que se vio obligado a instalarse en Argentina- procedió a la traducción del volumen noveno de las obras completas de Dilthey que había preparado Otto Friedrich Bollnow, y que incluía la Historia y la Sistemática de la Pedagogía, partiendo del supuesto de que el ideal de educación depende siempre del ideal de vida de un pueblo que se configura a través de la historia.[308]

No fue sino con esta intención que profesores afincados en las universidades germánicas -por ejemplo, Spranger en Berlín y Nohl en Gotinga- recurrieron al historicismo y al culturalismo para dar consistencia a una pedagogía universitaria que se distinguiría por su crítica al positivismo y al desarrollo de una civilización tecnológica que corría el peligro de la deshumanización y que, fatalmente, condujo al nazismo. Digamos de paso que una de las constantes de la cultura europea -siempre sumergida en una tensión dialéctica entre diferentes polos, por ejemplo, entre helenismo y judaísmo, entre Roma y Bizancio, entre catolicismo y luteranismo, entre humanismo y utilitarismo, entre reformismo y revolución, entre democracia y fascismo- ha sido alertar sobre los peligros de la deshumanización y de la pérdida de la dimensión espiritual del ser humano. Pues bien, por aquel entonces, en medio de un tiempo de desorientación -que corresponde a los años

[306] H. Rickert, *Ciencia cultural y ciencia natural*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1943.

[307] G. Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, versión de Eugenio Imaz, México, Fondo de Cultura Económica, 1945, pp. 375-401.

[308] Sobre la base del volumen noveno de las obras de Dilthey (*Gesammelte Scriften*, Leipzig, Teubner, 1934), dedicado a la Pedagogía (*Pädagogik: Geschichte und Grundlinien des Systems*), Luzuriaga tradujo los *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* (Buenos Aires, Losada, 1940) y la *Historia de la Pedagogía* (Buenos Aires, Losada, 1942), ambas reeditadas en diversas ocasiones. Por su parte, y en el marco de las iniciativas de Editorial Losada, en 1944 apareció *La esencia de la filosofía* de Dilthey con un estudio preliminar de Eugenio Pucciarelli.

de la República de Weimar (1919-1933)- apareció en 1925 la revista *Die Erziehung* que se editaba en Leipzig bajo la dirección conjunta de Aloys Fischer, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermann Nohl y Eduard Spranger. Es preciso no perder de vista que esta publicación sirvió de portavoz del movimiento de la pedagogía de las ciencias del espíritu, cuyos números llegaron a España y a Latinoamérica a través de los pensionados que marchaban a Alemania a estudiar pedagogía y psicología y, lógicamente, a través de la recepción de las obras que fueron vertidas al español.

En aquel contexto, y ante la amenaza totalitaria que representaban el nazismo y el comunismo, la relación entre la política y la política se resolvía -un tanto idealmente- a través de una fórmula platónica, pensando algunos intelectuales que el reformismo pedagógico sería suficiente para resarcir a la clase obrera de su postración social. La política significaba y requería, pues, de la pedagogía, de una pedagogía axiológica que confiaba en el poder salvífico de los valores y de la cultura. La pedagogía adquiría, por tanto, la condición de un verdadero saber de salvación en la línea de la filosofía de Max Scheler, promotor de la ética de los valores. Así pues, frente a la lucha de clases se imponía el combate por la cultura, de modo que se abogaba por la formación de una clase obrera que daría lugar a una *Bildung* popular, gracias a la difusión de la cultura (ediciones de bolsillo, retransmisiones radiofónicas de conciertos, clases nocturnas, etcétera), a fin de aminorar el carácter burgués de la *Bildung*, surgida en cenáculos elitistas durante el siglo XIX. Por descontado que se confiaba que el proletariado a través de la cultura había de conseguir su mayoría de edad, esto es, la emancipación intelectual y social con lo que se deseaba poner coto a las manifestaciones revolucionarias, que miméticamente observaban el modelo soviético que triunfó -no sin derramamiento de sangre- en 1917. Con su trasfondo reformista, el culturalismo pedagógico insistía en la conveniencia de articular una solución educativa, más allá de la lucha de partidos y del enfrentamiento entre ideologías, de manera que enfatizaba el papel de la política vista como el trato con los grandes ideales, al margen de cualquier veleidad revolucionaria.

Conviene precisar que este idealismo culturalista tiene un referente de primer orden en Werner Jaeger, quien fundó y dirigió entre 1925 y 1935, la revista *Die Antike* que actualizó el ideal de la *Paideia* helénica. No extraña, pues, que Joaquín Xirau iniciase -poco después de llegar a México en 1939, donde se exilió- la traducción de la *Paideia* de Jaeger, empresa que concluiría Wenceslao Roces y que pondría, en las manos del público hispano hablante, la posibilidad de leer esta joya monumental de la pedagogía universal gracias a la meritoria labor del Fondo de Cultura Económica.[309] De igual

---

309 W. Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1942-1945 [2ª ed. 7ª reimpresión 1985].

modo, y desde esta misma perspectiva, resulta lógico que fuese en tierras americanas donde se tradujese la obra de Dilthey gracias a los esfuerzos de Eugenio Imaz en "dos años de hornada diltheyana". Por su parte, Julián Marías traducía en paralelo textos de Dilthey, así como los volúmenes de Spranger sobre *Cultura y educación*.[310] Tampoco será superfluo señalar que curiosamente, Spranger -que se encargó a partir de 1927 de la edición de las obras completas de Pestalozzi- no incluyese en su desarrollo histórico a Herbart, con lo cual trazaba una trayectoria pedagógica de inequívoco signo neo-humanista e inspiración luterana representada por los siguientes nombres: Lutero, Comenio, Rousseau, Goethe, Pestalozzi y Hölderlin.

Como es fácil deducir, la pedagogía de las ciencias del espíritu aspiraba a vivificar un mundo mecanizado que se hallaba postrado en una profunda crisis no sólo económica, política y social sino y, sobre todo, filosófica, esto es, de falta de sentido (Husserl). De ahí que se recurriese al empleo de expresiones como "vida" (Dilthey), "espíritu" (Spranger) o "alma" (Kerschensteiner) porque se buscaba conferir vida espiritual a un mundo material falto de ideales que se habían de captar al hilo de la historia y de la cultura. Desde una perspectiva pedagógica, y a fin de superar el predominio que tanto el positivismo científico-natural (pedagogía experimental elaborada a partir de datos empíricos) como el idealismo neokantiano (una pedagogía normativa elaborada con métodos filosófico-racionales) se recurrió a las ciencias del espíritu que configuraron una pedagogía científico-espiritual abierta a los ideales de la vida, es decir, a la axiología del mundo de los valores. Huelga subrayar que la pedagogía de las ciencias del espíritu alentaba una visión idealista que enlazaba con la *Paideia* griega, la tradición neohumanista representada por los hermanos Humboldt, la cosmovisión de Goethe, el idealismo de la libertad (Fichte, Herder) y el culturalismo histórico (Dilthey, Spranger), una de las grandes tradiciones de la pedagogía europea que, lamentablemente, estaba acechada por los peligros del nihilismo, del materialismo y del totalitarismo. No por azar, el nazismo levantó el campo de Buchenwald al lado de Weimar, la ciudad culta que albergó a Goethe, el hombre total, con lo que se confirmaba el sentido dialéctico de la vieja Europa al construir, junto a la ciudad de la civilidad y la cultura (Weimar), un *Lager*, esto es, un lugar de atrocidades y exterminio, un genocidio en toda regla que siguió al padecido por el pueblo armenio (1915-1923).

Entretanto, Spranger había publicado en 1909 -poco antes de cumplirse el primer centenario de la Universidad de Berlín- su libro *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Extraña un tanto que sus discípulos -por ejemplo, Juan Roura-Parella-

---

[310] E. Spranger, *Cultura y educación (Parte histórica)*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948; E. Spranger, *Cultura y educación (Parte temática)*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1949.

no se refiriesen de manera expresa a la pedagogía humboldtiana, propulsora de la idea moderna de universidad. De alguna manera, la figura de Spranger -de quien se tradujeron por aquel entonces diversas obras (*Psicología de la edad juvenil*, 1929; *Formas de vida*, 1935; *Los fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*, 1931; *Las ciencias del espíritu y la escuela*, 1935)- dejó en un plano secundario las aportaciones de los hermanos Humboldt, cuyas estatuas presiden la puerta de la entrada principal de la Universidad de Berlín, cosa lógica si tenemos en cuenta que Spranger en aquellos años estaba enfrascado en el estudio de la obra de Goethe. Así las cosas, en 1933, Spranger daba a la imprenta su monografía sobre Goethe, con lo que se cerraba un ciclo cultural vinculado a estos dos pilares (Humboldt y Goethe) del clasicismo alemán que -en los años de barbarie del nazismo- se habían de convertir en santo y seña del espíritu neohumanista y en salvaguardia de la cultura y de la formación humana desde una perspectiva cosmopolita, de ciudadanía universal, en consonancia con el ideal de Humanidad de raíz ilustrada. Con el paso de los años, y todavía hoy, la figura de Goethe mantiene su plena vigencia como arquetipo pedagógico universal desde el momento que su vida se puede vislumbrar como una obra de arte.[311]

Al cabo, algunas revistas de corte humanístico favorecieron, durante la segunda mitad del siglo XX, la circulación de la pedagogía germana tanto en España como en América. Nos referimos, por ejemplo, a *Universitas* (Revista Alemana de Letras, Ciencias y Arte), con sede en Stuttgart, cuyo número 1 aparecía en 1962 (se publicó hasta 1991) justamente con un artículo de Eduard Spranger, titulado *Tráfico internacional y cultura*, en el que se insistía en el valor de la cultura definida como la:

> […] forma que el interior de un hombre ha adoptado como resultado de la elaboración creadora, que en sí mismo ha realizado, de las impresiones del mundo exterior y de los destinos humanos, de acuerdo con el correspondiente contenido de valor que tienen para la persona.[312]

A grandes trazos, queremos poner de relieve que este culturalismo ha presentado diacrónicamente cuatro momentos-clave en la historia de la cultura, a saber, la unión grecorromana que culminó con Cicerón y Virgilio, la síntesis cristiana de naturaleza helenista-judaica que cristaliza doctrinalmente en el Concilio de Nicea (325 d. C.), la reforma luterana iniciada en 1517 en el marco del humanismo renacentista que asume el ideario de la *devotio moderna* y el clasicismo alemán (1780-1830). A tenor de esta

---

[311] R. Safranski, *Goethe. La vida como obra de arte*, Barcelona, Tusquets, 2015.

[312] E. Spranger, "Tráfico internacional y cultura", en *Universitas. Revista alemana de Letras, Ciencias y Arte*, nº 1, Stuttgart, 1962, p. 3.

dinámica, puede ser lícito presentar la cultura como una obra inacabada, si tomamos en préstamo la expresión de Habermas respecto a la modernidad. En efecto, para Spranger la cultura -alentada por la idea de Humanidad- constituía una empresa esperanzadora que se había de completar para combatir los desastres de la civilización tecnológica que sometía al ser humano a un mundo mecanizado y robotizado, sin alma ni espíritu.

En este punto, conviene recordar la *Pedagogía Sistemática* de Wilhelm Flitner, traducida por José Ferrater Mora, que afirma que sin negar la importancia de los datos que pueda suministrar para la reflexión pedagógica cualquier trabajo objetivo de índole experimental, la ciencia pedagógica se desarrolla históricamente intentando reunir, en cada momento y de una manera sistemática, los problemas, cuestiones y métodos pedagógicos. De ahí la conveniencia de la Historia de la Pedagogía para comprender el presente en función del pasado y, sobre todo, de una Pedagogía Sistemática que se caracterice por su aspiración "a establecer las categorías que orienten la realidad educativa, y a comprender y analizar la concreta circunstancia educativa en función del puesto del hombre en el cosmos".[313] En rigor, nos encontramos ante el intento de una categorización histórico-sistemática que comprende una serie de cosmovisiones, esto es, una especie de modelos epocales o paradigmas de sistematización, uno de los retos clásicos de la ciencia pedagógica.[314] Se trata, en última instancia, de un ensayo por clarificar las grandes concepciones del mundo que, con su base histórica, se articulan para orientar la vida humana, más allá de lo puramente fáctico y fenoménico, percibiéndose las diferentes corrientes que luchan en el seno de una cultura para propagar e imponer su contenido.

Por esta razón, no debemos perder de vista que Dilthey -cuya *Teoría de las concepciones del mundo* se tradujo un par de ocasiones entre 1944 y 1945-[315] distinguió dos grandes tipos de cosmovisiones: 1) la concepción religiosa del mundo que constituye una propedéutica para la concepción metafísico-idealista que, a su vez, se bifurca en el idealismo objetivo de corte panteísta (Herder, Goethe, Schelling, Schopenhauer, Schleiermacher) y en el idealismo de la libertad que es una creación del espíritu ateniense (Sócrates, Platón, Aristóteles) y que encuentra en Kant, Fichte y Schiller

---

[313] W. Flitner, *Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Labor, 1935, p. 32. El autor señalaba que la Pedagogía no puede construirse según el modelo de una ciencia que acumula saber y lo ofrece de forma prefabricada, insistiendo en la recuperación de la dimensión histórica desde la perspectiva de los ideales formativos (*Bildung*), ya que una teoría general de la formación sólo es posible después de clarificar hermenéuticamente la situación histórico-cultural.

[314] Th. Ballauf, "La misión de una sistemática histórica de los principios y problemas pedagógicos", *Folia Humanistica*, XVI, núm. 190, octubre 1978, pp. 677-686.

[315] W. Dilthey, *Teoría de las concepciones del mundo*, traducción y comentario de Julián Marías, Madrid, Revista de Occidente, 1944. Un año después, apareció la versión –más completa– de Eugenio Imaz: *Teoría de la concepción del mundo*, México, FCE, 1945.

a sus mejores representantes. 2) la concepción naturalista según la cual el hombre se halla determinado por la naturaleza (Demócrito, Lucrecio, Holbach, Feuerbach), aunque está por encima del curso de la naturaleza gracias al pensamiento. Bien es cierto que el tema de las cosmovisiones sobrepasa a Dilthey y Spranger, ya que sus epígonos mantuvieron el mismo planteamiento. Así, por ejemplo, tenemos la posición de Nohl que, en su *Antropología pedagógica*, señala lo siguiente:

> Procediendo así, se llega a la conclusión de que sólo existen, en el fondo, tres formas típicas fundamentales: Dilthey las designa con los nombres de positivismo o naturalismo, panteísmo o idealismo objetivo y, finalmente, idealismo subjetivo o idealismo de la personalidad y la libertad. Estas tres formas aparecen coexistentes en todas las épocas filosóficas y en sus correspondientes situaciones: el trabajo científico progresa, pero detrás de su trayectoria progresiva aparecen siempre las mismas actitudes de la conciencia ante el universo: el mundo exterior aparece como la realidad decisiva y la vida espiritual solamente como una manifestación transitoria y perecedera de ella, unilateralmente sometida a su ley; o bien, el universo se presenta como un todo animado, como una unidad de cuerpo y alma, al igual que el hombre se concibe a sí mismo; o bien, finalmente, es la persona y su libertad moral lo único que nos revela como realidad, reduciéndose todo lo demás simplemente a materia para ella.[316]

Con relación a este planteamiento, Spranger establece un esquema triádico entre el naturalismo (empírico en el plano cognoscitivo y eudemonista en el terreno ético), el idealismo objetivo que sostiene la unidad espiritual del mundo (Hegel) y el idealismo de la libertad (Platón, Kant, Fichte). Por su lado, Flitner en su *Pedagogía Sistemática* establece la siguiente tipología: 1) la de las teologías cristianas; 2) la de la filosofía platónica, racionalista e idealista, y 3) la de las ciencias positivas que abarcan tanto las de carácter sociológico como las de significación biológico-naturalista. A su vez, Weber presenta a partir de su análisis histórico-sociológico una tipología tripartita de la educación: carismática, la pedagogía de la cultivación según las formas del poder tradicional y, finalmente, la formación burocrático-racional con la implantación de la economía capitalista.[317]

Cabe significar que a fines del siglo XIX la Pedagogía todavía no había abandonado la tutela del paradigma herbartiano que sentaba su fundamento en la psicología y en la ética. Sin embargo, pronto apareció una literatura pedagógica

---

[316] H. Nohl, *Antropología pedagógica*, México, FCE, 1974, pp. 286-287.

[317] V. Lenhart, "La formación general y especializada en Max Weber", *Educación. Revista del Instituto de Colaboración Científica,* nº 36, Tübingen, 1987, pp. 66-80.

que provocó un conflicto entre las diversas corrientes que se disputaban la hegemonía en el campo educativo. Especialmente en el mundo anglosajón, y bajo el impulso del positivismo y del evolucionismo, se comenzó a hablar de la *ciencia de la educación*, nomenclatura que reportó una nueva identidad para una pedagogía que se alejaba, cada vez más, de su originaria ascendencia filosófica, cosa que intentaba corregir la pedagogía de las ciencias del espíritu que tampoco quería saber nada del pragmatismo (Dewey) por su utilitarismo y del conductismo (Thorndike) por su determinismo psicológico.

Por de pronto, quisiéramos resaltar que mientras la pedagogía empírico-experimental (y a sus sucedáneos como el pragmatismo) quedaba al margen de las cuestiones relativas a las normas pedagógicas, la pedagogía normativa -al especular teoréticamente sobre objetivos de la educación sin una adecuada contextualización histórica- carecía del realismo necesario para resolver los problemas prácticos que, en último término, debían enraizarse en la historia, en la cultura de cada pueblo. Visto desde la distancia, se comprende que la pedagogía de las ciencias del espíritu, surgida en Alemania en los años de la República de Weimar (1919-1933), tuviese una buena recepción el mundo hispano y latinoamericano, como mínimo hasta que el marxismo penetró con fuerza en estas latitudes, pudiéndose también entender como una reacción cultural-espiritual a las doctrinas pragmático-conductistas que procedían de los Estados Unidos.

Igualmente nos interesa enfatizar que la sistematización de la pedagogía desde la perspectiva de las ciencias del espíritu analizaba las categorías pedagógicas fundamentales sin perder el contacto con la vida real, con la historia y con la cultura, con la vida espiritual, en un sentido diferente al que proponían las ciencias experimentales que se consideraban insuficientes para dar sentido a la vida humana, en una actitud que recuerda la posición de Husserl en su crítica a las ciencias.[318] En una línea de argumentación parecida, Xirau escribió en el exilio mexicano: "La pedagogía es, en efecto, una ciencia de experiencia. Pero la explicación no se limita a los denominados hechos, tal como los recoge y los circunscribe la ciencia natural".[319]

Por este motivo, Roura-Parella -que siguió en Berlín los cursos de Spranger entre 1930 y 1932- apuntó que la institucionalización de la pedagogía sólo podía venir de la vida, de las exigencias de una vida espiritual que se diluye ante las pretensiones dominadoras del mecanicismo positivista y del pesimismo existencialista heideggeriano. Así pues, no es suficiente una psicopedagogía experimental, ni tampoco tenemos bastante con una pedagogía normativa desvinculada de la

---

[318] E. Husserl, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental*, Barcelona, Crítica, 1991.

[319] J. Xirau, *Manuel B. Cossío y la educación en España*, México, El Colegio de México, 1945, p. 130.

situación histórica. De ahí la importancia que tuvo el curso de Roura-Parella, titulado "La educación viva" y profesado en la Universidad Internacional de Santander, durante el verano de 1934, en el que dejó claro que todos los bienes culturales son frutos del espíritu. Además de seguir la filosofía de Dilthey, Roura-Parella desarrolló la teoría de Spranger según la cual la cultura es una unidad viva: la energía de los bienes culturales (espíritu objetivo) se actualiza en el individuo o espíritu subjetivo, el cual a su vez contribuye con su labor al enriquecimiento del espíritu objetivo, esto es, de la cultura. Este conjunto de factores generó un culturalismo pedagógico, se ascendencia hegeliana y, por consiguiente, de naturaleza histórica.

Si las cosas son así cada saber sectorial constituye una rama de aquel tronco común que es la cultura que da sentido al mundo espiritual. Por tanto, el individuo -que es el espíritu subjetivo- entra en relación con el espíritu objetivo, presentado como el conjunto de las creaciones culturales e históricas. De esta manera, el ser humano va más allá del mundo abstracto de la ciencia natural para participar de un mundo espiritual superior (el espíritu objetivo) que configura y determina los ideales de la formación humana (el espíritu normativo) porque la pedagogía no puede renunciar a establecer normas. En definitiva, el espíritu subjetivo, el objetivo y el normativo se condicionan mutua y recíprocamente:

> El espíritu objetivo es el que nos desarrolla, el que nos educa. El espíritu objetivo se hace vivo en el individuo y se convierte en espíritu subjetivo. El individuo formado es aquel que vive como un ser espiritual en el mundo cultural de su pueblo y de su tiempo y que es capaz de crear nueva cultura, esto es, de transformar el espíritu subjetivo en espíritu objetivo. La educación emerge de la cultura y vuelve a la cultura. Cultura y educación constituyen el lado objetivo y subjetivo del mismo proceso vivo. De este modo se cierra el proceso vital del espíritu.[320]

Por encima de todo, Roura-Parella defendió una pedagogía en conexión con la totalidad de la vida, considerada en su conjunto no sólo biológico sino también espiritual. En consecuencia, y haciéndose eco de la filosofía de Manuel Bartolomé Cossío, educar es vivificar, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva según la esencia creadora del espíritu. Despertar y formar una vida espiritual es la misión del educador. Con este enfoque, queda patente que la pedagogía es una ciencia del espíritu ya que el hombre habita -como ser espiritual- en un mundo espiritual, lleno de significaciones, que no es menos real que el natural. Por consiguiente, la función de la educación se sitúa -a modo de una mediación- entre

---

[320] J. Roura-Parella, "La educación viva", *Revista de Pedagogía,* nº 157, Madrid, enero 1935, p. 9.

la vida y el espíritu. Con estos antecedentes, no es raro que los defensores de la pedagogía experimental no viesen con buenos ojos la pedagogía científico-espiritual al considerarla una simple digresión idealista que se alejaba del proceder de la ciencia empírica. Lógicamente, los partidarios del materialismo que acompañó la revolución soviética de 1917, así como aquellos otros que defendían una posición pedagógica libertaria, tampoco participaban de este idealismo culturalista con vocación espiritualista, sobre la base que aquí "espíritu" equivale a cultura.

En cualquier caso, Roura-Parella -que defendió su tesis doctoral en la Universidad de Barcelona el año 1937, durante la Guerra Civil española- trasladó a América esta pedagogía de las ciencias del espíritu que allí encontró un campo abonado para su difusión.[321] Siempre y en todo lugar, Roura-Parella -que a partir de 1946 se instaló en los Estados Unidos- se manifestó discípulo de Spranger, reconociendo su indeleble magisterio, y aceptando su enfoque cosmovisional de la cultura, sin renunciar a lo más elevado y sublime como la experiencia estética o religiosa.

Los vestigios de la pedagogía científico-espiritual también pueden rastrearse en el pensador argentino Juan Mantovani que en 1931 dictó un curso, entre los meses de junio y agosto, en el Colegio Libre de Estudios Superiores sobre la introducción filosófica a los problemas pedagógicos, germen del libro *Educación y plenitud humana*, cuya primera edición apareció en 1933. Para este autor, la cosmovisión constituye algo innato, casi natural, hasta el punto de configurar una atmósfera espiritual dentro de la cual vivimos y respiramos.

> La *Weltanschauung* es una concepción primaria del mundo. Es una filosofía inmediata de todo hombre, culto o inculto. Brota sin esfuerzos, espontáneamente, sin llegar a ser una construcción mental. Es una interpretación de la vida y el mundo que el hombre realiza ayudado por su propia experiencia personal.[322]

Además de mantener esta posición, Mantovani distingue en el ámbito pedagógico Mantovani tres grandes cosmovisiones: 1) la concepción mecánico-naturalista que da lugar a una pedagogía empírico-naturalista-experimental; 2) la concepción espiritual que genera una pedagogía espiritualista y 3) la concepción de totalidad que integra y compenetra la vida y el espíritu dando lugar a una pedagogía de la plenitud humana que aspira a superar -more hegeliano- la antítesis espíritu y vida. La plenitud humana sólo se puede conseguir con la plena unidad de vida y espíritu, si bien el espíritu caracteriza específicamente al ser humano:

---

[321] J. Roura-Parella, *Educación y ciencia*, México, La Casa de España en México, 1940.

[322] J. Mantovani, *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo, 1972, p. 102.

> Hay unificación y dualismo, autonomía específica de cada orden. Se estrechan los vínculos de ambos elementos al punto que no se sabe dónde termina el orden vital y dónde comienza el orden espiritual. Son fundamentalmente diferentes, pero no contrapuestos. Ni el espíritu debe aniquilar la vida, ni ésta puede substituir los poderes de aquél. La armonía o unidad entre el cuerpo y el espíritu no implica negación de valores propios de cada uno. Para el materialismo no existió sino un orden de valores. Mas, en nuestra tesis, hemos hallado dos grandes grupos de valores, los vitales y los espirituales, que, no obstante ser distintos, son convergentes en la tentativa de realizar un hombre pleno, total, de máxima tensión vital y espiritual.[323]

Tampoco hay que pasar por alto las aportaciones de Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) que elaboró una tesis en física con Max Born antes de dedicarse a la filosofía y a la pedagogía. Conocedor del romanticismo, dedicó una monografía al estudio de la pedagogía alemana de aquella época, encargándose de la edición crítica de los textos pedagógicos de Dilthey, tal como hemos señalado más arriba[324]. Pero Bollnow no sólo dialogó con el pasado (romanticismo, historicismo) sino que también se abrió al pensamiento del siglo XX (vitalismo, existencialismo, fenomenología, hermenéutica, filosofía de la esperanza). En realidad, Bollnow -cuya obra pedagógica es poco conocida en el mundo hispano- intentó articular una hermenéutica existencial susceptible de ser aplicada tanto en el campo de las ciencias de la naturaleza como en el de las ciencias de la cultura. Para dar validez a su pedagogía hermenéutica, Bollnow -entre cuyas obras más destacadas citamos *Existenzphilosophie* (1943), traducida unos años más tarde- recurrió a conceptos como los de atmósfera pedagógica, reencuentro, fuerza formadora, etcétera, que sirven para interpretar un panorama científico que ha eliminado las fronteras entre las distintas ciencias y que sale a la búsqueda de novedades a partir de una filosofía que presenta la vida como un todo que enfatiza igualmente la noción de espacio.[325] Hoy este pedagogo ha recuperado su protagonismo gracias a Max Van Manen y su pedagogía del tacto, a medio camino entre la fenomenología y la hermenéutica.[326] Está claro que la articulación de una pedagogía fenomenológica-hermenéutica,

---

[323] J. Mantovani, *Educación y plenitud humana*, *op. cit.*, pp. 189-190.

[324] O. F. Bollnow, *Die Pädagogik der deutschen Romantic: von Arndt bis Fröbel*, Stuttgart, Kohlhammer, 1952.

[325] O. F. Bollnow, *Hombre y espacio*, Barcelona, Labor, 1969.

[326] M. Van Manen, *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998; Max Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, Barcelona, Idea Books, 2003.

tal como se ha plasmado recientemente en el libro ¿Enseñar y aprender en la Universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos, pone de manifiesto las posibilidades de una teoría de la formación humana, configurada a través de una serie de vivencias y experiencias que conducen hacia la sabiduría, en un proceso formativo a lo largo de la vida que recuerda el proceso de la *Bildung*, leído desde un vitalismo pedagógico que ve el itinerario vital como un conjunto de vivencias que buscan el sentido de la misma (Goethe, Alain, Maurois, Spranger, Marías, Van Manen).[327]

Pues bien, Bollnow -que sucedió a Spranger en la Universidad de Tubinga en 1953- opone al enfoque cosmológico del hombre (*El puesto del hombre en el cosmos* de Scheler, 1928) una alternativa de corte hermenéutico. Scheler parte de un orden cósmico tratando de definir la esencia del hombre dentro de ese marco cosmológico.[328] En opinión de Bollnow, se trata de un realismo ingenuo que no puede ser mantenido. El camino no es ir del mundo al hombre, sino al revés: del hombre al mundo a partir de la vivencia, de la experiencia, del mundo de la vida, es decir, de los lazos vitales que lo unen a su medio[329]. En realidad, éste fue el método que Dilthey utilizó, con lo que Bollnow sigue un proceder vital e histórico que coincide con la propuesta hermenéutica-existencial de Heidegger. A la postre, su existencialismo no es angustioso (Kierkegaard), ni trágico (Heidegger). Baste añadir que Bollnow recurre a la hermenéutica, que parte de toda la vivencia humana y no de una sola dimensión: la esencia del hombre está configurada por un conjunto de fenómenos que se dan existencialmente a través de la temporalidad y la espacialidad, abriéndose de una manera esperanzada a la experiencia de lo nuevo que así puede conferir sentido a la existencia humana.

A decir verdad, en la historia de la pedagogía aparecen repetidamente determinadas concepciones típicas de la educación. Pese a que raras veces son realizadas en forma pura surgen a modo de tipos ideales en el sentido de Max Weber, construidas como modelos de educación, ayudando a obtener una visión general dentro de la profusión de las teorías pedagógicas. De acuerdo con Bollnow se distinguen cuatro concepciones educativas fundamentales:

1. La concepción tecnológica (Locke, Skinner) que considera el educar como un fabricar o hacer, por analogía con la actividad artesanal.

---

[327] I. Vilafranca y X. Laudo, ¿Enseñar y aprender en la Universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016.

[328] M. Scheler, *El puesto del hombre en el cosmos*, Buenos Aires, Losada, 1976.

[329] O. F. Bollnow, "Antropología filosófica", *Educación. Revista del Instituto de Colaboración Científica*, nº 30, Tübingen, 1984, pp. 7-23.

2. La concepción organológica (Rousseau, Froebel) que considera el educar como un dejar crecer, como un cuidar y mantener alejadas posibles perturbaciones.
3. La concepción pedagógico-cultural, diferenciada a su vez en dos niveles:
   a. la educación como transmisión de los bienes culturales (Spranger).
   b. la educación como desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias para ello.
4. La concepción de la educación como un despertar, dividida a su vez en:
   a. pedagogía del encuentro existencial (Heidegger, Jaspers).
   b. educación para la conciencia exigente (tradición socrática).

A criterio de Bollnow, cada una de estas concepciones puede ser desarrollada consecuentemente como un sistema cerrado en sí mismo.[330] De suyo, cada una de ellas es correcta en cuanto que pone de relieve un aspecto determinado de la educación. Pero todas ellas son unilaterales ya que descuidan o excluyen otros aspectos de modo que sólo juntas abarcan la totalidad de la educación. Desarrollar cómo estas formas diversas operan conjuntamente, cómo se necesitan e influyen mutua y recíprocamente unas sobre las otras, constituye la tarea de la pedagogía que se entiende a sí misma como una filosofía de la educación que, en el caso de la pedagogía científico-espiritual, hinca sus raíces en Spranger (la educación vista como transmisión de la cultura) y en la perspectiva socrática de la conciencia que adquiere, a través del hilo conductor que va de la *Paideia* a la *Bildung*, una dimensión autoformativa que apunta a la auto-clarificación del ser humano y, en sentido kantiano, hacia su mayoría de edad. Al emanciparse de su minoría de edad, el hombre adquiere su autonomía espiritual ya que "cosmovisión" no significa tan sólo una visión del mundo, "la aprehensión de su sentido total, sino que en esta visión palpita un ideal para la vida misma".[331]

2. Pedagogía y hermenéutica: la educación es educarse

Es relevante observar cómo la pedagogía cosmovisional surge en contextos democráticos, en que las ofertas educativas son abiertas en el sentido que pueden orientar -por distintos caminos- la formación de los individuos al margen de cualquier intento de adoctrinamiento y manipulación ideológica. Con todo, no podemos silenciar que Alfred Rosenberg -uno de los inspiradores de la ideología y educación

---

[330] O. F. Bollnow, "Formas de educación", *Universitas. Revista alemana de Letras, Ciencias y Arte*, nº XXIV/2, Stuttgart, 1986, pp. 107-117.

[331] J. Roura-Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*. México: Biblioteca de Ensayos Sociológicos, 1947, p. 157.

nacionalsocialistas- reivindicase la necesidad de implantar una cosmovisión totalitaria, apelando incluso a la fuerza de la Wehrmacht en su afán pangermanista. Bástenos saber que, además de publicar *El mito del siglo XX* (1930), Rosenberg dejó constancia en sus diarios de la concepción del mundo nacionalsocialista, un planteamiento totalitario y neopagano, antisemita y anticristiano que buscaba la Alemania eterna sobre principios como la eugenesia o higiene de las razas, con una exaltación del germanismo (Wotan, Wagner) y del mito nórdico a partir de la superioridad de la raza aria (Gobineau, Chamberlain) y de la idea de superhombre (Nietzsche)[332]. A propósito de lo que decimos, podemos añadir que Goebbels, según anotación recogida en su diario el 5 de febrero de 1942, tampoco dudó en identificar el nacional-socialismo con una cosmovisión o, lo que es lo mismo, una forma de vida.[333]

Valga precisar que a partir de 1933 esta cosmovisión se impuso en Alemania que deseaba exportarla hacia el Este y el Norte de Europa, en un proyecto de colonización y germanización que contó con la colaboración de pedagogos como Alfred Bäumler y Ernst Krieck, entestados en eliminar la *Bildung* por su carácter liberal, burgués y humanista, a beneficio de una cosmovisión señorial que había de imponerse en Europa y Asia. Al respecto, conviene tener presente que algunos pedagogos próximos al nazismo como Gustav Wyneken ya habían dejado su huella en la década de los años veinte, vinculándose sus obras al movimiento de la Escuela Nueva. Si en un primer momento sus aportaciones representaban un síntoma de modernidad por su exaltación del amor y de la vida en comunidad, más tarde se diluyeron entre el magma de una pedagogía al servicio de la germanidad racial y antihumanista. Cosa similar se puede decir de movimientos como los Artamanen que fomentaban la vida en comunidad de los jóvenes, con un estilo de vida alternativo: contacto con la naturaleza, vida sana, fuerza física, cultivo de la tierra, siempre contrarios al tabaco y al alcohol. En último término, los jóvenes -aquellos que habían sido derrotados en las trincheras de la Gran Guerra (1914-1918)- habían de liderar el cambio de un mundo decadente, como el burgués-liberal en manos del judaísmo y de la masonería internacional, por otro nuevo que respondiese a los principios totalitarios, con sus deseos de grandeza y voluntad imperial. A todas luces, el nacionalsocialismo reniega del "hombre universal" de la tradición humanista para promover un tipo ideal de hombre -mejor dicho, un contra ideal- en el que dominan los factores raciales y sanguíneos, así como el espíritu de las comunidades a través de una psicología de los pueblos que luchan entre sí para

---

[332] A. Rosenberg, *Diarios 1934-1944*, editores Jürgen Matthäus y Frank Bajohr, Barcelona, Crítica, 2015.

[333] J. Goebbels, *Diario*, Barcelona, Plaza & Janés, 1960, p. 73.

imponer su idiosincrasia y superioridad, tal como corresponde a la misión conferida a la Alemania eterna. Nada que ver, pues, entre la cosmovisión nacionalsocialista y la esgrimida por la pedagogía científico-espiritual.

Huelga subrayar que el mundo cambió después de 1945 y las cosmovisiones -superadas el oscuro período nacional-socialista, con su barbarie- volvieron a presentarse como una posibilidad pedagógica, lejos del planteamiento único y absoluto del nazismo, derrotado después de una guerra total anunciada por Joseph Goebbels en febrero de 1943, que socavó los cimientos de la cultura europea y, por extensión, occidental después de los vaticinios de Alfred Rosenberg. Quizás sea oportuno tener en cuenta lo que Rudolf Höss -responsable de Auschwitz- escribió, durante su encarcelamiento en Cracovia antes de ser ejecutado en 1947, ya que entonces todavía consideraba "que la cosmovisión o *Weltanschauung* del nacionalsocialismo es la única apropiada para la naturaleza del pueblo alemán".[334] Naturalmente, esta defensa de una cosmovisión nacionalsocialista no sólo depende de los líderes del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán (NSDAP) como Rosenberg y Goebbels, sino que también hinca sus raíces en la cosmovisión aria (*Arische Weltanschauung*, 1905) del inglés Houston Stewart Chamberlain.

Si hemos insinuado que el devenir del continente europeo se caracteriza por una tensión o dinámica dialéctica, una especie de lucha de eones o constantes (Eugenio d'Ors, según estableció en *La Ciencia de la Cultura*), la pedagogía de las ciencias del espíritu correspondería a un impulso de pluralidad democrática que se vio cercenado por la intromisión del nazismo e, igualmente, por el materialismo del marxismo y el conductismo psicológico. Desde esta perspectiva, la pedagogía de las ciencias del espíritu constituía una alternativa que pretendía superar las pretensiones del totalitarismo nazi-fascista y del materialismo soviético, sin olvidar el determinismo biológico-conductista, a fin de salvaguardar la libertad del espíritu humanista y la dimensión trascendente -esto es, metafísica- del ser humano.

Ahora bien, en España las cosas no evolucionaron de manera tan rápida de modo que el nacional-catolicismo -triunfante después de la Guerra Civil (1936-1939)- lanzó sus diatribas contra la pedagogía de las ciencias del espíritu que fue duramente criticada durante el franquismo por su ascendencia luterana y por identificar el espíritu con la cultura, no únicamente con la religión católica. A pesar de todo, las ciencias del espíritu mantuvieron un cierto tono en la España franquista, aunque nunca gozaron del patrocinio oficial. En cambio, y desde la diáspora del exilio republicano, en 1944, Eugenio Imaz se ocupaba de la obra de Dilthey *Introducción a las ciencias del espíritu: en la que se trata de fundamentar el estudio de la*

[334] R. Höss, *Yo, comandante de Auschwitz*, Barcelona, Ediciones B, 2009.

sociedad y de la historia (México, Fondo de Cultura Económica, 1944). Años después, Julián Marías, traducía la misma obra, incluyendo en el título alguna pequeña modificación: *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia* (Madrid, Revista de Occidente, 1956).

Al hilo de lo que decimos, la pedagogía de las ciencias del espíritu fue divulgada por todo el continente americano -sobre todo, en el de habla española- donde encontró divulgadores, siendo México y Argentina tierras especialmente propicias. Empero, a partir de los años sesenta las cosas empezaron a cambiar con la irrupción del pensamiento marxista, aunque no es menos cierto que las ciencias del espíritu -reintroducidas por intelectuales como Julián Marías y Emilio Lledó, que se formó en Alemania junto a Gadamer- volvieron a ganar adeptos. Entre los seguidores españoles de Gadamer conviene citar a Octavi Fullat, otro valedor de la pedagogía cosmovisional, que nos acaba de regalar el libro *Impertinentes. El desgarro de pensar* que completa su trilogía básica y esencial, compuesta además por *Filosofías de la educación* (1978) y *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente* (2005).[335]

Al paso, para este autor las cosmovisiones responden a grandes concepciones antropológicas que generan otras tantas opciones pedagógicas. Fullat parte de la convicción de que cuando se educa, se educa a alguien para algo, lo cual confiere al hecho educativo una dimensión teleológica y axiológica.

> […] Una finalidad educativa es, a la postre, una *Weltanschauung* o cosmovisión, una manera englobante de inteligir al ser humano en cuanto está incardinado en el cosmos, y en cuanto se halla incrustado en la historia. Las finalidades educativas constituyen marcos referenciales que permiten inyectar sentido a la tarea de educar.[336]

Resulta evidente, pues, que en opinión de Fullat -que aquí coincide con el profesor Quintana Cabanas- el hombre no puede tirar adelante si no es desde una *Weltanschauung*, es decir, desde la omnicomprensión de todo lo que hay, sobre la base que intelegir el mundo implica entenderse a uno mismo.

Por lo demás, Fullat constata que si por un lado siempre aparece la necesidad de poseer una cosmovisión, por el otro observamos que existe una diversidad de cosmovisiones (*Weltanschauungen*), tal como hemos constatado anteriormente. En su

---

[335] Desde un punto de vista cronológico esta trilogía comprende los siguientes títulos: *Filosofías de la educación*, Barcelona, Ediciones Ceac, 1978; *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005 e *Impertinentes. El desgarro de pensar*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016.

[336] O. Fullat, *Pedagogía existencialista y postmoderna*, Madrid, Síntesis, 2002, p. 9.

caso, opta por una solución que se inscribe en la estela de las ciencias del espíritu, asumiendo una de las tesis más provocadoras de Gadamer en la que resuenan los ecos de la filosofía de la historia de Hegel, al señalar que la historia no nos pertenece, sino que nosotros pertenecemos a ella. Mucho antes de que nos comprendamos a nosotros mismos por medio de la rememorización, nos entendemos dentro de la tradición en la que vivimos. Tanto es así que Fullat se declara a favor de la cultura cristiano-occidental que ofrece tres raíces: dos paganas (Grecia y Roma) y una sinaítica (el judaísmo). De ahí que los valores de la educación occidental -en una especie de ejercicio de memoria axiológica- deriven de los mitos que han dado sentido a nuestra historia porque -en último término- los valores se enraízan en las narraciones míticas. En suma, las tres memorias -el profetismo hebreo, la ciencia griega y la técnica romana- permiten una hermenéutica creadora a partir de la significación que acogen, posibilitando una exégesis que da sentido al *Homo occidentalis*, entendido como elemento unificador. Para Fullat la cosmovisión de Occidente es una consecuencia del judaísmo, del helenismo y de la romanidad porque Europa -cuna de la cultura occidental- constituye un ecosistema socio-histórico, esto es, una unidad de oposiciones que se resuelven dialécticamente a través del tiempo y que, gracias al cristianismo, ha cristalizado en la idea de la dignidad humana.

Al participar de la tradición de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenchaften*) -que identificamos con las ciencias de la cultura- Fullat considera que no es suficiente la naturaleza (*Natur*) porque para que exista lo humano es preciso también el espíritu (*Geist*) o la cultura (*Kultur*) que se transmite narrativamente a través de la historia. En rigor, el profesor Fullat adopta una actitud hermenéutica que interpreta los valores de Occidente a la luz de una tradición cultural que se remonta a Abraham, con lo cual se incide -más allá del logos racional moderno- en la fuerza del mito que siempre permite una comprensión hermenéutica. Es más, comprender implica un ejercicio de memoria histórica porque la comprensión proviene del pasado, siendo transmitida por una tradición de sentido que se abre al futuro, estableciéndose un puente en la línea de Gadamer entre la experiencia y la expectativa que ya hizo suya el historiador Reinhart Koselleck.[337] Según Fullat, de esta tradición de sentido emerge el valor de la dignidad humana asumido por el humanismo renacentista (Pico della Mirandola), hasta el punto que la misma esencia de Occidente -la defensa de esta dignidad humana- se convierte en un auténtico y verdadero "a priori" pedagógico. Desgraciadamente, los últimos acontecimientos que se dan en el mundo -conflictos bélicos que superan el ámbito regional, ciclos migratorios, crisis de los refugiados, pobreza, hambruna, etcétera- ponen de manifiesto la

[337] R. Koselleck, *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

precariedad de esta "dignidad humana", tantas veces violentada y quebrantada, pero que constituye una de las bases éticas y jurídicas del mundo contemporáneo y que, después de muchas vicisitudes, dio lugar a la declaración de los derechos humanos de 1948.

Resulta pertinente añadir que a partir de 1960, con la aparición de *Verdad y método* de Gadamer, obra traducida en 1977, se puede hablar en el ámbito del pensamiento de un verdadero giro hermenéutico que surge, de manera paralela, al giro lingüístico gestado en la primera mitad del siglo XX.[338] No cabe la menor duda de que este giro hermenéutico ha sido en buena medida una creación personal de Hans-Georg Gadamer, quien dejó constancia de su periplo personal en sus *Años de aprendizaje*, una autobiografía que recuerda las aventuras del *Meister* de Goethe.[339] Su extraordinaria longevidad hizo que Gadamer (1900-2002) fuese testigo de primera mano de la evolución del pensamiento a lo largo del siglo XX, siglo hermenéutico en opinión de Grondin.[340]

Por lo general, el término hermenéutica designaba la doctrina o técnica de la interpretación (del griego "hermenéuein", que significaba interpretar, explicar, traducir). La hermenéutica había tenido un importante papel en la interpretación de los textos bíblicos (Schleiermacher) a comienzos del siglo XIX y, más tarde, como doctrina del método específico de la filología. Por extensión, a comienzos del siglo XX la hermenéutica fue considerada la disciplina predilecta de las ciencias del espíritu que, frente al apogeo del método experimental protocolizado por Claude Bernard (1865), precisaban urgentemente de una legitimación y justificación epistemológica. En efecto, la adopción del concepto "hermenéutica" por Heidegger en *Ser y Tiempo* (1927) generalizaba la significación que posee la interpretación para la vida humana. La comprensión se inserta en el centro de la existencia del *Dasein* y es presentada como un "existenciario", es decir, como un elemento de la constitución ontológica del ser humano. De ahí que la existencia implique siempre una dimensión hermenéutica porque todo acceso al mundo supone una autocomprensión de la misma existencia. El caso es que si Heidegger reconoció en 1973 que la "filosofía hermenéutica" era cosa de Gadamer, Habermas en su *Laudatio* de Gadamer (1979) saludó la hermenéutica gadamericana como la "urbanización de la provincia heideggeriana".

---

[338] H.-G. Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1977.

[339] H.-G. Gadamer, *Mis años de aprendizaje*, Barcelona, Herder, 1996. También puede consultarse su autopresentación, texto que después de aparecer en la segunda parte de *Verdad y Método* fue incluido en su *Antología* (Salamanca, Sígueme, 2001).

[340] J. Grondin, *Hans-Georg Gadamer: una biografía*, Barcelona, Herder, 2000.

Influido por la filosofía platónica, Gadamer destacó la importancia del diálogo y, por esta vía, la idea de una ética dialógica porque el diálogo constituye, desde la perspectiva hermenéutica, la clave del platonismo y del quehacer filosófico. De tal suerte que Gadamer ha sido, a pesar de conferir a su pensamiento una orientación propia, el discípulo por excelencia de Heidegger, si bien su concepción dialógica y ética puede considerarse como una corrección hermenéutica a la filosofía heideggeriana que se comprometió políticamente, al aceptar Heidegger en 1933 el rectorado de la Universidad de Friburgo, con el régimen nacionalsocialista[341]. Al cabo, una de las claves de la filosofía hermenéutica radica en enfatizar el hecho de oír: a través de la audiencia no cabe adoptar una actitud dominadora como ha generado la ciencia moderna, ni absoluta como propugnaba el saber hegeliano y, menos aún, totalitaria como exigía la cosmovisión nacionalsocialista.

Pese a todo, en 1938 Gadamer llegó a la Universidad de Leipzig donde a pesar del momento histórico que se vivía, se respiraba todavía un cierto ambiente liberal poco influido por la injerencia política. Allí se había desarrollado precisamente aquella importante tradición pedagógica de las ciencias del espíritu, representada por Eduard Spranger y Theodor Litt, cuyos trabajos también llegarían al público hispano -después de la Segunda Guerra Mundial- gracias a publicaciones como *Universitas*, *Humboldt*, *Educación* o *Folia Humanistica*.[342] Dado que Litt había dimitido voluntariamente por desacuerdo con las autoridades nazis, Gadamer asumió la dirección del Instituto Filosófico y Pedagógico de Leipzig, decisión que ha enturbiado un tanto su trayectoria personal y profesional al detectarse alguna connivencia con el régimen hitleriano.

De cualquier modo, Gadamer profundizó en la filosofía como fundamento de todas las ciencias del espíritu de manera que en 1940 impartió, en el semestre de verano, un curso sobre los principios de las ciencias del espíritu que a su entender se encuentran más cerca de la experiencia artística que de la científica porque transmiten una verdad que no es accesible siguiendo los métodos de la ciencia experimental. La verdad de las ciencias del espíritu es, en esencia, histórica hasta

---

[341] M. Heidegger, *Autoafirmación de la universidad alemana; El Rectorado 1933-1934; Entrevista del Spiegel*, Madrid, Tecnos, 1996 (2ª ed.).

[342] Las tres primeras son revistas -*Humboldt* todavía se publica- que tenían la misión de divulgar entre el público de habla española la cultura alemana. *Universitas* (1962-1991) aparecía como una Revista Alemana de Letras, Ciencias y Arte con sede en Stuttgart. Por su lado, *Humboldt* -publicación del Goethe Institut- se edita desde 1960. En cuanto a *Educación* era una revista del Instituto de Colaboración Científica, con sede en Tübingen, que empezó a publicarse en 1970 manteniendo su ritmo de edición hasta el año 1999, momento en que se disolvió el Instituto que le daba soporte. En Barcelona aparecía *Folia Humanistica*, revista de ciencias, artes y letras, que entre 1963 y 1999, puso a disposición del lector muchos trabajos de autores alemanes, entre ellos -y no pocos- de índole pedagógica.

el punto que la historicidad no es una dimensión simplemente extrínseca al saber filosófico sino que forma parte del mismo modo esencial: el espíritu sólo es lo que es y lo que ha llegado a ser. Con esta idea se anuncia ya un tema central de *Verdad y método*: la crítica a la pretensión de verdad absoluta en nombre de la historicidad, aspecto ya presente en Hegel y que se acentuó con Dilthey y Heidegger.

Queda claro que con *Verdad y método* (1960) Gadamer pretendía fundamentar la epistemología de las ciencias del espíritu. Según la tesis básica del libro, siempre llegamos demasiado tarde cuando tratamos de comprender y someter a un método aquello que realmente entendemos. Una experiencia hermenéutica no es algo abstracto sino algo que nos afecta y abre nuevas perspectivas y, por consiguiente, activa la formación humana. La desconfianza de Gadamer no se dirige nunca contra la ciencia sino contra una exaltación metodológica que sólo puede dar cuenta y razón de una parte de nuestro conocimiento y experiencia vital. Baste señalar que la influencia y recepción históricas son las auténticas condiciones de posibilidad de la comprensión: sólo entendemos en la medida que buscamos y encontramos palabras para expresar precariamente nuestra comprensión a través del diálogo, o lo que es lo mismo, por medio de la disciplina del preguntar y del indagar que es condición de posibilidad de la verdad.

En resumidas cuentas, Gadamer contrapuso a la dialéctica totalizadora de Hegel la dialógica socrático-platónica de la pregunta. Ni que decir tiene que si Heidegger sólo quería esperar un comienzo radicalmente nuevo de la historia filosófica para superar el "olvido del ser" de la era tecnológica, Gadamer apela a los valores humanistas del diálogo, de la razón práctica y de la facultad del juicio humano para resituar la filosofía en el plano de la búsqueda de sentido (Husserl). En fin, lo que perseguía Gadamer era una praxis hermenéutica basada en el arte de comprender y de hacer comprensibles las cosas, partiendo del principio de la "docta ignorancia" clásica: el reconocer de antemano la posible superioridad del interlocutor. Más aún, comprender es dialogar con el otro, no dominarlo, sino dejarlo ser. De tal guisa que Gadamer entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar a otra persona pensando que puede tener razón.

Tal actitud puso a Gadamer en el centro de las críticas que lanzaban quienes -siguiendo a Habermas- defendían la emancipación, esto es, una filosofía que persigue una transformación social. *Verdad y método* partía de la división diltheyana entre ciencias naturales y ciencias del espíritu (filología, teología, historia, pedagogía). Ahora se agregaban las ciencias sociales. Habermas quería ver en ellas también un avance respecto del estadio "conservador" de Gadamer porque las ciencias sociales no sólo persiguen desarrollar una tradición cultural sino reivindicar una capacidad terapéutica, con lo cual se añadía una dimensión crítica a las ciencias

del espíritu meramente comprensivas. La hermenéutica únicamente pretendía entender el mundo; mientras la crítica a la ideología -siguiendo la herencia marxista de la Escuela de Frankfurt- procuraba transformarlo. Es por ello que el debate Gadamer-Habermas -al socaire del movimiento estudiantil de 1968- provocó una polémica a manera de una antinomia irreconciliable: la comprensión hermenéutica era considerada conservadora mientras que la crítica a la ideología se tenía por progresista. Después del transcurso del tiempo, aunque el enfrentamiento subsiste todavía hoy, parece que las cosas se han tranquilizado ya que incluso en el caso de Habermas la *Teoría crítica* ha dado lugar a una teoría de la acción comunicativa que no busca tanto la emancipación como la reconstrucción social.

Si consideramos que toda la obra de Gadamer está repleta de referencias pedagógicas, no ha de extrañar que se ocupase de la educación en una conferencia pronunciada al final de su larga vida, el 19 de mayo de 1999 cuando se acercaba a los cien años. Se trata de un breve texto que responde al sugestivo título de *La educación es educarse* en el que expuso, desde una perspectiva pedagógica, su concepción dialógica que da una gran importancia al aprendizaje de las lenguas.[343] A causa de ello, la formación (*Bildung*) se ha de enmarcar en una tradición cultural -Gadamer afirma que vivimos dentro de unas tradiciones que heredamos- que cultiva el uso de la palabra, porque justamente en la palabra se encuentra el secreto de la transmisión de la cultura humana. "Siempre que vivimos algo, siempre que superamos lo extraño, siempre que se producen iluminaciones, conocimiento, asimilación, se realiza el proceso de inserción en la palabra y en la conciencia común".[344]

Ante el peligro que representa un mundo altamente tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia que busca el éxito y no la verdad -tal como formuló Lyotard, al destacar el papel de la performatividad-,[345] la hermenéutica nos ofrece la posibilidad de repensar la *Bildung* a manera de un juego abierto de interpretaciones. Probablemente esta idea de juego -que es una pieza esencial de la hermenéutica gadameriana- encuentra un antecedente en las *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) de Schiller sin desdeñar los trabajos histórico-culturales de Huzinga sobre el *Homo ludens* (1938). En el caso de Gadamer, el juego desarrolla la capacidad de escuchar pensando que el otro puede tener razón, confiriéndose así

---

[343] H.-G. Gadamer, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.

[344] H.-G. Gadamer, *Antología*, Salamanca, Sígueme, 2001, p. 42.

[345] J.-F. Lyotard, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984.

al pensamiento una dimensión dialógica, reflexiva y crítica.[346] En consecuencia, la educación implica una dimensión autoformativa porque en último término -y de acuerdo con la hermenéutica de Gadamer- la verdad es siempre subjetiva, lo cual no significa necesariamente que sea relativista y escéptica. Lo que sucede es que la verdad hermenéutica implica el criterio de apertura y corrección que da sentido al proceso personal de formación. Se explica así la importancia del diálogo -aspecto recuperado por Martin Buber en *Yo y Tu* (1923) y, por extensión, por la *Bildung* neo-hebraica-[347] porque sólo se puede aprender a través de la conversación. Naturalmente, aquí la escritura también ocupa un lugar preferente, como bien demuestran las cartas formativas que Hans Jonas -otro autor de la tradición neo-hebraica- escribió a su esposa durante los años de separación marcados por los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, misivas que como es lógico suponer también debían recibir la correspondiente respuesta.[348] En un texto repleto de resonancias pedagógicas titulado *Sobre los que enseñan y los que aprenden* Gadamer insiste en el hecho que la palabra significa auditorio: "Todos somos auditorio, debemos aprender a escuchar, en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual".[349]

Como no podía ser de otra manera, esta dimensión dialógica encuentra un punto de arranque en la filosofía socrática, hasta el punto de fraguar una constante en la cultura europea desde el momento que la historia articula un proceso dialéctico, tensionado entre diferentes polos, por ejemplo, entre orden y caos, entre Apolo y Dionisio, entre naturaleza y cultura, entre clasicismo y barroquismo, entre humanismo y barbarie, etcétera. No está de más recordar que para algún autor -apelamos al criterio del profesor Tusquets, del cual fuimos discípulos en la Universidad de Barcelona- Europa es "constante en su inconstancia", una idea recurrente -una especie de tópico o lugar común- que de manera intermitente aparece a lo largo de la historia europea y, por extensión, occidental.[350]

---

[346] Para una presentación del juego como elemento fundamental en la determinación del diálogo hermenéutico, véase: J. F. Zúñiga García, *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*, Granada, Universidad de Granada, 1995.

[347] Aunque el mismo Gadamer reconoce la importancia de judíos, protestantes y católicos en la creencia de que el camino de la verdad es la conversación, él mismo destaca las aportaciones de figuras como Franz Rosenzweig y Martin Buber. Con relación a la tradición de la *Bildung* neo-hebraica, véase: A. Kaiser (Ed.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999.

[348] H. Jonas, *Memorias*, Madrid, Losada, 2005.

[349] H.-G. Gadamer, *La herencia de Europa*, Barcelona, Península, 1990, pp. 145-146.

[350] J. Tusquets, "Las constantes pedagógicas de Europa", en *VI Semana Internacional de Estudios Sociales*, Barcelona, Instituto de Ciencias Sociales-Diputación de Barcelona, 1969, pp. 455-462.

Está probado que para la pedagogía hermenéutica la formación tiene algo de personal e individual, es decir, de autoformación, actitud que se canaliza a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas comprensiones. Tanto es así que revivir las experiencias -las propias pero también las de los otros- constituye algo fundamental para la propia educación porque no hay pensamiento sin lenguaje. En consecuencia, se puede decir que la verdad se hace presente por medio del lenguaje hablado y escrito que se convierte así en un medio para comprender el mundo y, a la vez, para expresar aquello que hemos comprendido del mismo. En este punto, puede ser útil recordar la posición del escritor Sándor Márai (1900-1989), que pasó sus años de aprendizaje en el ambiente intelectual danubiano del imperio austro-húngaro y que, en las páginas de entrada al volumen segundo de sus memorias, dejó constancia de su fe en el lenguaje, condición de posibilidad de un mundo que no sólo es materia sino también espíritu, tal como se refleja en el siguiente fragmento:

> Creo que «al principio era el Verbo» y que «el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas». También creo que estas palabras del Génesis no las escribieron al azar literatos dotados de una imagen desbordante. La Humanidad cuenta con libros ancestrales, como los Vedas o la Biblia, que recogen y ponen en palabras toda la información que el hombre podía conocer acerca de sus propios orígenes y los del mundo.[351]

En Gadamer sólo hay comprensión en la palabra porque la palabra es comunicación en su forma más pura: comprendemos un mundo empalabrado ya que únicamente comprendemos un pensamiento empalabrado.[352] En última instancia, el lenguaje constituye la condición y el límite del pensamiento (*Wittgenstein*), de manera que la posibilidad de apertura humana depende de la potencia del lenguaje. Por tanto, no es casual que el lenguaje nos permita salir a la búsqueda del sentido de un saber transmitido bajo diversas formas lingüísticas (poesía, filosofía, historia, ciencia, religión, derecho, etcétera). A este respecto, y según los planteamientos del profesor Fullat, hay que fomentar que el ser humano domine lenguas (clásicas, románicas, germanas, eslavas, amerindias, etcétera) y lenguajes (científico, filosófico, artístico, teológico, político, jurídico, etcétera), a fin de que sus interpretaciones sean cada

---

[351] S. Márai, *Lo que no quise decir*, Barcelona, Salamandra, 2016, p. 11 [Esta obra dedicada a describir los recuerdos posteriores a la anexión (1938) de Austria por Alemania, completa la primera parte de sus memorias *Confesiones de un burgués*, Barcelona, Salamandra, 2004].

[352] J. Pegueroles, *L'hermenèutica de Gadamer. Presentació, comprensió i emparaulament de la veritat*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 1998.

vez mejores, con la intención de completar y perfeccionar las diferentes lecturas del mundo, en orden a la elaboración de su propia cosmovisión. Dicho de otro modo, la formación ha de fomentar el dominio de lenguas y lenguajes para atender al fin último de la construcción de una imagen del mundo, condición de posibilidad de cualquier cosmovisión que cada uno ha de perfilar a partir de la tradición heredada. Ni que decir tiene que es la vivencia de nuestra propia experiencia (*Erlebnis*) la que permite una comprensión (*Verstehen*) que aparece como una instancia (arte, técnica, habilidad) que descubre nuevos horizontes para ampliar el sentido de nuestra situación y actuación. Nos hemos de congratular que en español tengamos la palabra *vivencia*, pieza clave para la pedagogía hermenéutica que, al recurrir al mundo de la vida, establece una cadena entre vivencia, experiencia y sabiduría, una especie de proceso autoformativo que conduce a la madurez, a la mayoría de edad. Con estos antecedentes, quizás sea oportuno reproducir las siguientes palabras de Jorge Semprún:

> Hay lenguas en las que existe una palabra para este tipo de experiencia. En alemán se dice *Erlebnis*. En español: vivencia. Pero no hay palabra francesa para expresar en un único término la vida como experiencia de sí misma. Hay que emplear paráfrasis…. Pero la experiencia de la vida que la vida vive de sí misma, de sí misma viviéndose, es activa. Y está en presente, forzosamente. Es decir que se nutre del pasado para proyectarse en el futuro.[353]

De tal guisa que esta dinámica, que vincula la experiencia con la expectativa, el pasado con el futuro, es un fruto de la comprensión, o, mejor dicho, de la auto-comprensión que encadena vivencias y experiencias, lo cual constituye el nutriente sobre el que trabaja la pedagogía hermenéutica. Téngase en cuenta que Gadamer insiste en que la educación es educarse, que la formación es formarse, porque cada persona, desde horizontes diferentes, comprenderá sentidos nuevos en un proceso infinito de interpretaciones que darán sentido a su proceso de formación, visto desde la doble perspectiva autoformativa y dialógica. De forma general, y según Gadamer, para alcanzar tal objetivo nada mejor que permanecer en casa, en el propio hogar, donde se produce el milagro de la comunicación humana entre padres e hijos. Visto así, la familia adquiere un papel más importante que la escuela porque si fracasa la primera difícilmente el maestro podrá tener éxito. De lo que se trata es que el hombre acceda, que construya su propia casa en el mundo a través del lenguaje, porque la naturaleza del pensamiento es lingüística, esto es, nuestro pensamiento se encuentra inmerso en el lenguaje. No por casualidad, Heidegger proclamó en su *Carta sobre el*

---

[353] J. Semprún, *La escritura o la vida*, Barcelona, Tusquets, 2015, p. 155.

Humanismo (1946) que el lenguaje es la casa del ser y en su vivienda habita el hombre que así se convierte, frente al olvido del ser, precisamente en su pastor. "El lenguaje es la casa del ser. En su vivienda mora el hombre. Los pensadores y los poetas son los vigilantes de esta vivienda".[354] El hombre aparece, pues, como el pastor del ser. Todo gira, por tanto, en torno del ejercicio humano de la palabra (*logos*): el arte de la conversación, de la lectura y la escritura, de la comprensión y de la interpretación. Sobre la lectura Gadamer escribe:

> Pero leer no consiste en deletrear y en pronunciar una palabra tras otra, sino que significa, sobre todo, ejecutar permanentemente el movimiento hermenéutico que gobierna la expectativa del sentido del todo y que, al final, se cumple desde el individuo en la realización de sentido del todo. Piénsese en lo que ocurre cuando alguien lee en voz alta un texto que no haya comprendido. No hay quien entienda lo que está leyendo.[355]

Por descontado, Gadamer coincide con los que defienden una cultura integral y global, en la línea de la *Bildung* clásica que no margina las ciencias respecto las letras, pero que insiste en la necesidad de acercarse al estudio de las matemáticas desde una perspectiva humanista. Para Gadamer los mejores matemáticos son siempre humanistas, cosa lógica si consideramos que el lenguaje hablado ofrece más posibilidades semánticas que el reduccionismo axiomático del lenguaje formal. El mundo que entiende el científico positivista es un sistema complicado de idealidades matemáticas que disponen de una fuerza explicativa que justifica la inteligibilidad de los fenómenos empíricos, pero que en ocasiones acaban por ocultar y enmascarar el mundo de la vida (*Lebenswelt*), tal como denunciaron Husserl y Heidegger. No es de extrañar, pues, que Gadamer se muestre contrario a la introducción prematura de las especializaciones porque, en su opinión, la cultura participa de una vocación global y unitaria en sintonía con los valores humanistas.

En fin, Gadamer se inscribe en la tradición de la *Bildung* neohumanista al recalcar la prioridad del estudio de las lenguas y de los lenguajes, sin orillar la práctica del diálogo en el proceso de formación. También participa del movimiento de las ciencias del espíritu (Spranger, Nohl) e, igualmente, de la tradición hermenéutica (Schleiermacher, Dilthey, Heidegger). Naturalmente su apelación

---

[354] M. Heidegger, *Carta sobre el humanismo,* Madrid, Taurus Ediciones, 1970, p. 7. Para una lectura pedagógica de la obra de Heidegger, pueden consultarse los siguientes trabajos: E. Mirri, "Heidegger e la pedagogia", *I Problemi della Pedagogia*, II, 1977, pp. 569-577 y M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, pp. 197-205.

[355] H.-G. Gadamer, *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 77.

a la lingüisticidad lo acerca a Wilhelm von Humboldt, mientras que su interés por mantener vivo el proyecto moderno de la *Bildung* confirma la importancia y viabilidad de la autoformación, que Gadamer sintetizó en la fórmula que reafirma que «la educación es educarse».

Sin embargo, no acaba aquí la cosa porque si la educación implica un proceso de autoformación, y en sintonía con la herencia de la pedagogía cosmovisional, bien podemos concluir que la llamada a la autoformación demanda que cada uno elabore su propia cosmovisión, gracias a su capacidad de leer el mundo, en virtud del dominio de las lenguas y de los lenguajes. De modo que la formación humana en la perspectiva de las ciencias del espíritu combina la pedagogía cosmovisional (esto es, la conveniencia de que cada uno construya su visión del mundo) con la autoformación, con la formación personal, que no hay que entender como una empresa solitaria sino en diálogo continuo con el mundo, la cultura y los otros, es decir, aquellos que hacen que finalmente seamos nosotros mismos. Si adquirir una cosmovisión constituye el objetivo final, el medio para alcanzarlo no puede ser otro que la autoformación, la clave de bóveda de la pedagogía hermenéutica porque, en última instancia, la educación es educarse, con la mirada puesta en la construcción personal de una imagen particular o visión del mundo, esto es, de una cosmovisión a través de un proceso de larga duración, siempre abierta a novedades como la vida misma.

Hacia una eidética de la relación enseñanza-aprendizaje

Joan González Guardiola

En la presente investigación presentamos las posibilidades de una eidética de la relación enseñanza-aprendizaje. La metodología que se va a seguir es la herramienta fenomenológica de la variación eidética. En primer lugar, expondremos sucintamente cómo cabe aproximarse a la variación eidética para poder aplicarla con éxito al caso que nos ocupa. Es necesario llevar esto a cabo, dados los frecuentes malentendidos a los cuales esta herramienta metodológica de la fenomenología se ha visto a menudo sometida. En segundo lugar, se procederá a su aplicación concreta al vasto campo de las relaciones enseñanza-aprendizaje.

1. La variación eidética como herramienta fenomenológica. Una aproximación a los malentendidos históricos con el método de la variación de esencias

Husserl expone las especificaciones metodológicas relevantes respecto de las herramientas que pensamos aplicar aquí a lo largo de los §§[63]-[75] de "Ideas I".[356] En el especialmente relevante §[70], se ha expuesto con toda claridad que lo que Husserl llama "fantasía" (*Phantasie*), juega el papel capital, por encima de los modos de la conciencia perceptiva, en aquello que bautizaremos como "variación de esencias". "Esencia" es una palabra apestada por el contexto histórico en el que vivimos, por una serie de variaciones o torsiones existencialistas de la fenomenología misma, especialmente en su recepción francesa (Sartre, Beauvoir), que hacen prácticamente insostenible su uso en entornos extraacadémicos e inclusive ya en los académicos. A causa de una semiosfera claramente hostil a cualquier discurso sobre "esencias", y conscientes de que un uso técnico del concepto es prácticamente imprescindible en temas epistemológicos y metodológicos, se acostumbra a estilar el uso de la raíz griega del concepto, "*eidos*", del que surge el uso técnico adjetivado "eidético" (*eidetisch*), y que será el aquí operativo.[357] Aunque en principio no hay en los análisis de Husserl demasiados ejemplos de aplicación de variación eidética a relaciones, nada parece excluirlas de la posibilidad de análisis eidéticos. Esto es relevante dada la naturaleza relacional de nuestro objeto de investigación. Una eidética de la relación

---

[356] No de todas las herramientas metodológicas; las observaciones sobre la reducción se exponen con anterioridad, en el seno de la "Meditación fenomenológica fundamental" (*Hua* III, §§ [56] – [62]); dejamos de lado aquí la difícil cuestión de aclarar hasta qué punto la "reducción" fenomenológica es "método" o mucho más que método, dependiendo de ella cuestiones muy relevantes respecto a sus implicaciones ontológicas. Estos problemas pueden ser dejados aquí de lado.

[357] Husserl mismo utiliza con frecuencia esta sustituibilidad; vid. por ejemplo, *Hua* III, § [3], pág. 14.

"enseñanza-aprendizaje" debe serlo obligatoriamente del tipo (*Typus*) de esta relación. Las descripciones eidéticas lo son de objetos, si consideramos por la noción "objeto" cualquier sujeto posible de predicaciones; como cuando decimos que "las relaciones de enseñanza-aprendizaje se están echando a perder"; o como cuando afirmamos que "las relaciones de enseñanza-aprendizaje se están viendo sometidas a las más importantes mutaciones de toda la historia de la humanidad". En estos casos, la relación enseñanza-aprendizaje es sujeto de cualquier predicación posible, y esto la hace "objeto", en el sentido más amplio y formal posible, de una investigación eidética como tal. En este sentido tan amplio, es posible una investigación eidética de cualquier ente (objeto), ya sean objetos espaciales (los preferidos ejemplarmente en el caso de Husserl) como relaciones entre objetos espaciales (mayor que, anterior a, dependiente de), como relaciones entre sujetos (amistad, filiación, etcétera). En este último caso, en el bien entendido que cabe distinguir el "yo fenomenologizante" (*phänomenologisierende Ich*), que lleva a cabo la reducción eidética, de los *yoes*, convertidos en polos de la relación, que serán comprendidos como partes del tipo investigado; en nuestro caso, el enseñante y el aprendiente.[358]

El método de la variación en libre fantasía se lleva a cabo siempre desde la reflexión, y consiste en llevar a cabo modificaciones sobre vivencias ya dadas y experimentadas en actitud no reflexiva. La base es la variación sobre una experiencia ya dada, sobre la cual se ejecutan modificaciones que llevan la vivencia al límite de lo que Husserl denomina "sumo género".[359] En estas modificaciones llevadas a cabo en la reflexión, el ente investigado (en este caso la relación) es llevado hacia el extremo en el cual esta relación ya no es captable como tal.

Aunque la base siempre es una vivencia dada no reflexivamente, el acceso a esta vivencia es en la variación eidética por necesidad reflexivo, y no en la modalidad de la reflexión consistente en la memoria (esta es la modalidad en la que podemos

[358] El yo fenomenologizante es el yo que, en la reducción, conduce la relación (como entidad investigada) a fenómeno, desconectando así su posición respecto a ella como una relación existente en la cual él mismo podría tener algún interés, y permitiendo así la discriminación eidética de sus elementos. No tratamos ya con relaciones fácticas, sino con aquello en lo que consiste el ser de estas relaciones. En este sentido, el yo fenomenologizante puede aislar los elementos de ambos polos de la relación, siempre que haya formado parte de ambos. Dicho de otra manera: el yo fenomenologizante que reduce la relación de enseñanza-aprendizaje a fenómeno tiene que haber sido enseñante y aprendiente; tiene que haber visto ambos "lados" de la correlación. El problema metodológico de si ambos lados de la correlación son reconstruibles a partir de narraciones hermenéuticas ha sido especialmente estudiado por el proyecto de investigación: "RMD311718 *Què és aprendre a la Universitat? L'autorreflexió fenomenològica dels estudiants com a instrument de millora i canvi docent*", de la Universitat de València, en el que se intentan aplicar las ideas de la pedagogía fenomenológica de Max Van Manen a la realidad concreta de las aulas.

[359] *Hua* III, § [78]. Hay "sumos géneros" concretos y "sumos géneros" abstractos; el análisis eidético de relaciones siempre se ve circunscrito a sumos géneros concretos.

hacer trabajar a los alumnos en la redacción de informes reflexivos de escritura relativos a su experiencia vital con su proceso de aprendizaje),[360] sino siempre en la libre fantasía que reflexivamente vuelve sobre las vivencias, deformándolas para obtener los límites que la constituyen como esencia. En este sentido, en la parte eidética el trabajo no se produce sobre la experiencia, sino sobre la esencia (obtenida a su vez siempre a partir de la experiencia). La experiencia no es el suelo de nuestra investigación, éste consiste en la reflexión que en la fantasía vuelve sobre aquella para aislar sus elementos constitutivos y recuperar la experiencia en la inteligibilidad que nuestro vivirla le confiere.

2. Variación eidética sobre la relación enseñanza-aprendizaje: elementos nucleares de la variación

Encontramos fundamentalmente dos posibilidades primarias que han de ser aisladas en la libre variación sobre la relación investigada:

- Aquella por la cual lo obtenido en las modificaciones dejaría de corresponder a una relación.
- Aquella por la cual lo obtenido en las modificaciones continuaría correspondiendo a una relación, pero no lo sería ya de enseñanza-aprendizaje.

Esta constituye una primera variación muy problemática. Tanto las esencias como las relaciones, como las esencias de las relaciones, se dan en un mundo que se presenta como el horizonte en el que estas aparecen. En nuestro caso, de los tres tipos de entes entre los cuales podemos intuir claramente una diferencia tipológica de salida, la constitución de estos tipos no deja de estar sumida en variaciones fácticas e históricas de sus fondos de aparición. Si decimos que en la realidad se dan tres tipos de entes (con sus respectivas referencias al ser, cada una de ellas), consistentes en el ser del Yo, el ser del Mundo y el ser del Otro, hacerse de manera inmediata e intuitiva con un acceso nítido y delimitable a los tres modos de Ser no está para nada exento de sumas dificultades teóricas. Estas dificultades teóricas se dejan resumir en los siguientes grupos de problemas:

(a) *El conflicto de los reduccionismos*: Podemos, como ejercicio de variación eidética, reducir alguno de estos modos de ser a los otros. Esta es una operación teórica de primera magnitud y utilizada de manera prácticamente inconsciente en el enfoque teórico de salida de la investigación de los fenómenos. *En general, toda reducción es un movimiento efectuado por un ente que tiene la forma de ser del Yo de una cosa dada según un modo*

[360] Un buen ejemplo de esta metodología de aplicación fenomenológico-hermenéutica a la pedagogía, en Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.

de ser a otro modo de ser. Esto está contenido en la naturaleza de la misma palabra, "reducción". La reducción es el método fundamental de la fenomenología. Husserl pagó muy cara la mala elección de esta palabra como su fundamento metodológico. Pero la palabra es mucho más defendible si la remitimos a su elemento etimológico: *re-ducere*; en latín "*ducere*" (el verbo fundamental en la formación del concepto "e-ducación" como "extraer"; "sacar fuera") es "conducir". Re-conducir es llevar algo que se muestra de una manera a otro modo de manifestación. Las ciencias naturales no hacen otra cosa que esto, a través de múltiples procesos reductivos, o re-conductivos. Así, la reducción matemática o la reducción psicofísica. La reducción fenomenológica es la re-conducción de algo sumamente problemático en su denominación (¿vida?) a fenómeno. Para ello he de suspender un acto de creencia que estoy llevando a cabo constantemente, y que se confunde con la vida misma: la creencia en la existencia del mundo exterior a mi conciencia. En cierto modo, hay en la reducción fenomenológica una primera muerte, o quizás sería más preciso decir una conversión de la vida a una nueva vida. En todos estos procesos, siempre ha de haber un Yo que lleva a la cosa, manifestada de un modo, al nuevo modo de manifestación, a través de tomas de decisiones (qué queda dentro, qué es eliminado, etcétera). Este es el Yo fenomenologizante. En cierto sentido, toda reducción es una conversión de lo Otro al Yo. Aunque a menudo para hacer esto deba primero des-tituir la donación del mundo en el acceso hacia la donación Neutra (la angustia heideggeriana, que proviene de la suspensión del quehacer de la totalidad de remisiones).[361]

(b) *Fusiones no reduccionistas. La superación de la metafísica en la historia del Ser*: Otro modo por el cual puede ser difícil delimitar la relación entre enseñanza-aprendizaje proviene de la "mezcla" que la Historia del Ser, a través de complejísimos procesos que solo pueden ser reseguidos en la historia de la técnica, lleva a cabo entre las tres entidades anteriormente reseñadas: Yoes, Mundos (y cosas en el mundo) y Otros. La historia de la técnica lleva constantemente a estar difuminando los límites entre estos tres modos de ser "fundamentales". ¿Puede seguir denominándose una relación personal (una relación cuyos dos extremos de los polos consisten en un Yo) una relación mediada por una pantalla? ¿Qué delimita aquello que es percibido en la pantalla? (significantes en un chat de conversación, imágenes del rostro del otro en un Skype). ¿Puede el Mundo tener forma de Yo? (una inteligencia artificial que consigue que no pueda distinguir que estoy teniendo una conversación con una máquina o con otra persona, como se sigue del test de Turing). Todos

[361] Para una comparación entre angustia y reducción como métodos de investigación fenomenológica, vid. Joan González, "Reducción", en "Anuari de la Societat Catalana de Filosofia", nº XXV, Barcelona, 2015, pp. 89-116.

estos interrogantes desbordan la claridad de los límites de lo que es una relación "personal". ¿Hasta qué punto me estoy relacionando con alguien de quien veo un video y después (horas o días después) le hago una consulta a través de un chat? Veremos variaciones al respecto de esto importantes por lo que respecta al tema del *tiempo* del aprendizaje, variaciones tan relevantes como las respectivas a las espaciales (pantallas, entornos virtuales, etcétera). La "mezcla" que la historia del Ser manifiesta a través de la historia de la técnica conlleva una auténtica indistinción y confusión de los modos de ser clásicos, con una tendencia a que el modo de ser del Otro desaparezca o se difumine, en un auténtico juego de indistinción Yo-Mundo. Pero si el Mundo se "yoiza" o se "personaliza" a través de la técnica, que es el lado que con más estruendo se publicita en los avances espectaculares de la técnica (una técnica más humana, etcétera), a menudo se olvida que la indistinción que proviene de este modo de fusión, a diferencia de las reducciones, siempre es bilateral: una personalización del mundo nunca se lleva a cabo sin una mundanización del Yo o de la persona. Que las cosas de nuestro mundo entorno sean cada vez más inteligentes y "humanas" conlleva aparejado que nuestras relaciones con los otros cada vez adopten más la forma de dispositivos que operan como este mundo entorno "inteligente". En definitiva: si las reducciones consisten en hacer que el Mundo y los Otros adopten una forma con la que el Yo puede tener algo que hacer, las fusiones de la historia del Ser tienden a la indistinción de los términos de la relación, con lo cual tienden a cosificar los *yoes* y a personalizar las cosas, en un proceso que es uno y el mismo. Aplicado a la relación de enseñanza-aprendizaje que queremos aislar aquí, se expresa en máximas monistas de alcance comercial: "La enseñanza es una actividad (no ya una relación) que se está dando en todo momento; en todo momento estamos enseñando"; con lo cual se desborda la delimitación de la relación de enseñanza y los "diques formales" que limitaban el comienzo y el final de nuestra actividad y nuestros quehaceres; por el otro lado, "el aprendizaje es una actividad (no ya una relación) que se está dando en todo momento; en todo momento estamos aprendiendo", pero por el otro lado, también se difumina un momento de la vida en el cual la actividad cese, con lo cual se resiente que los procesos (de enseñanza y de aprendizaje) comiencen o acaben alguna vez, y especialmente se resiente su presentación desde el formato de la relación, dado que la relación personal permitía en cierto sentido una delimitación espacial-temporal de aquellos procesos.

Estos grupos de problemas nos muestran posibilidades de primeras variaciones en las que se dieran, efectivamente, enseñanza y aprendizaje, pero no correspondieran a ninguna relación; al menos no a "relación personal". El sostenimiento de que continuaran perteneciendo a una relación, y no ya a procesos

autónomos que tienen el mundo como mediación, correspondería a una mala comprensión de que la mezcla de las entidades metafísicas puestas en la base (Yo, Mundo y Otro) arrastra, en la mezcla, a la dirección de la indistinción.

Por lo que respecta al otro grupo, el grupo de modificaciones por las cuales se da una relación, pero esta trascendería el marco de la enseñanza-aprendizaje, nos referimos a todas las posibilidades que una relación personal tiene, pero respecto a la cual se presentarían variaciones eidéticas relativas a las relaciones en términos de enseñanza-aprendizaje: el amor, la solidaridad, la compañía, la comprensión, el apoyo, etcétera. Evidentemente, esto lo aprendemos, y lo enseñamos, pero lo aprendemos y lo enseñamos desde sí mismo, cuando aparecen en nuestra vida, no desde una relación previamente establecida como de "enseñanza-aprendizaje"; es más, es harto problemático pensar que en la multiplicación y proliferación de talleres, seminarios, etcétera, en los que se nos postula que se nos enseñarán estas cosas, se enseñen estas cosas, más allá de un conjunto de técnicas que nos pueden poner en una predisposición mejor en la que acoger estos fenómenos cuando aparezcan en nuestra vida; pero si estos mismos cursos nos los proporcionan directamente, desbordan la delimitación de la relación "enseñanza-aprendizaje", y si no lo hacen, entonces están en el ámbito de las técnicas de predisposición al acogimiento de estas vivencias (amor, comprensión, etcétera) que decíamos antes. Además, como veremos más adelante, la estructura de estas relaciones es diferente a la de enseñanza-aprendizaje por lo que respecta a la cuestión del "contenido". También esta variación ofrece dos posibles distorsiones:

(c) *La "tutorización" de la enseñanza-aprendizaje*: Una de las mejores aportaciones que tuvieron las nuevas leyes educativas en España fue la potenciación y el relanzamiento de la figura del tutor, como la de aquella persona que, amén de cargar con la responsabilidad de orientar el futuro vocacional de los alumnos (tarea cuasi-imposible que requiere formación técnica y constante actualización, con lo cual el tutor acababa convertido en una especie de Filósofo-Rey platónico, capaz de conocer las almas de sus alumnos para saber hacia dónde encaminarlas), se implicaba con el desarrollo de los alumnos desde una faceta más "personal", haciendo de puente con las familias, etcétera. Al final, estos aspectos de la figura del tutor han acabado diseminándose en todos y cada uno de los aspectos de la relación de enseñanza-aprendizaje, emulando fórmulas motivacionales provenientes normalmente de Estados Unidos, como el *coaching*, y otras formas más antiguas, como los seminarios de inteligencia emocional. Si la relación de una enseñanza-aprendizaje es hasta cierto punto delimitable de estos aspectos, diríamos que el "contenido" de la tutoría es el acompañamiento en la toma de decisiones, y se convierte en una especie de filosofía práctica que siempre debe ir acompañada de

elementos técnicos muy concretos y alejados de vaguedades. Lo que queremos decir con esto es que cuando se hace bien, es filosofía práctica, y es enseñanza-aprendizaje; pero cuando la relación de enseñanza-aprendizaje es solo de acompañamiento, sin nada más, entonces es una amistad, una admiración, etcétera, pero es una relación que no se enmarca dentro de la enseñanza-aprendizaje, a no ser que caigamos en aquellos "monismos" que ya habíamos anunciado, etcétera.

(d) *La pedagogización de la vida*: Por el otro lado, puede entenderse la vida toda ella como un proceso de enseñanza-aprendizaje. Así las relaciones, todas ellas, serían de enseñanza-aprendizaje, serían relaciones "pedagogizadas". Una vez más, estamos con el fenómeno de la indistinción: al mercado esto puede interesarle, porque amplía su nicho de acción y de aplicación. Esto es la constitución de otro monismo, sin duda: el monismo de la pedagogía. Todas las relaciones son relaciones pedagógicas. El problema es que el Paidós es el niño. Es necesaria una infantilización para que toda relación pueda ser vista como una relación en la que aprenderé algo. Al mismo tiempo, las relaciones se tintan con la dureza de la evaluación: se tiende a "poner notas" a relaciones a las cuales hasta ese momento nunca les estaba reservado tal atribución ("nuestra relación de pareja no puede continuar, porque contigo mi vida es un siete, pero yo aspiro a un nueve"; enunciado real escuchado en boca de una persona en el momento de cesar su relación con su pareja). La infantilización y la autoevaluación no solo no se presentan como estructuras contradictorias u opuestas, sino que se retroalimentan productivamente en una conservación-superación de sus aparentemente contrapuestos caracteres constitutivos: la aparente ductilidad de la infancia y la aparente dureza de la evaluación como caracteres que parecieran demandarse mutuamente en una mezcla cuasi inevitable de una emocionalidad espontánea con la institucionalidad delimitadora y restrictiva que como sombra la acompaña.

Una vez hemos obtenido que el objeto de nuestra investigación ha de consistir en una relación, y no una cualquiera, sino una de enseñanza-aprendizaje, el siguiente elemento de la variación tiene que ver con lo que sucede respecto a la supresión de *lo aprendido-enseñado*. Esto refiere al *"contenido"* de la relación. La palabra "contenido" (*Inhalt*) ha de ser tomada en su máxima amplitud, y como incluyendo en sí las distinciones relativas a la noción misma de "conocimiento". Es decir, ha de incluir tanto aquellos conocimientos que clasificaríamos como "*know how*" como aquellos conocimientos "*know that*". Esto se trasladó de manera demasiado rápida a la distinción entre "procedimientos" y "conceptos", traslado que seguramente tiene alcances bastante catastróficos, porque esta distinción es común a ambos. El "*know how*" es un procedimiento en el que siempre hay preconcepto; el "*know that*", si es conocimiento no puede jamás ser separado del procedimiento que ha conducido a él. El concepto, para llegar a constituir un significado, no puede ser jamás separado

de la regla de agrupación de pluralidades a partir de la cual surge como tal concepto; de hecho el concepto, cuando no es la mera segregación del universal, siempre es sinónimo de una síntesis activa, es decir, la comprensión del concepto conserva el proceso por el cual una pluralidad se ha recogido en una unidad: aquella definición que todavía no es entendida como la segregación del universal, sino tan solo como constitución de la regla de agrupación de una pluralidad.[362]

El contenido nos da el elemento de "lo conocido". Pero la expresión "lo conocido" es en fenomenología especialmente problemática, al ser el equivalente, en la descripción del fenómeno de la intencionalidad, del lado del objeto intencional; es decir, lo conocido es siempre, en fenomenología, lo "apuntado". En el caso de la expresión que "lo apuntado" encuentra en el caso de nuestra relación, el contenido se desdobla en los dos polos de la relación (en el lenguaje de la teoría del conocimiento diríamos: en los dos "sujetos").

- En el caso del enseñante, lo "apuntado" es "lo enseñado".
- En el caso del aprendiente, lo "apuntado" es "lo aprendido".

Lo "apuntado" indica aquí el objeto intencional en su vaciedad formal. Esta vaciedad formal se concreta, en el caso que nos ocupa, en los "dos lados" de la relación: lo enseñado y lo aprendido. Lo enseñado y lo aprendido deben coincidir, porque obedecen a la descripción de lo mismo desde los dos lados de la experiencia de la relación, en el bien entendido de la heterogeneidad constitutiva entre los polos de una relación intencional. Repárese en que en ausencia del "contenido" de la relación, no podría darse el hecho de que lo mismo fuera afrontado desde "dos lados".

La asociación del "contenido" con el concepto, como se ha dicho, es en este sentido desastrosa. Es por este motivo que puede ser ganada aquí de manera fenomenológica la distinción entre "contenidos conceptuales" y "contenidos

[362] Que en todo "*know how*" está contenido un preconcepto, puede deducirse ya de una lectura adecuada del § [32] de "Ser y Tiempo", el parágrafo en el cual, en palabras de Gadamer, encuentra su fundamentación toda filosofía que se quiera proclamar como hermenéutica. Que todo "*know that*" está basado en procedimientos es un lugar común en la concepción fenomenológica del conocimiento, y está basado en el concepto husserliano de "génesis activa"; un ejemplo clásico lo constituye la génesis de las entidades abstractas de la matemática a partir del mundo práctico: "[En la génesis activa] … el yo funciona como constituyente por medio de actos específicos del Yo en tanto que actos productivos. Esto incluye todos los rendimientos de la razón práctica en un sentido máximamente amplio. En este sentido, también la razón lógica es práctica. Lo que es característico aquí es el hecho de que los actos del Yo, unidos en el ámbito social (el sentido transcendental del cual, ciertamente, todavía ha de ser puesto en relieve) por vínculos de mancomunidad, vinculándose en múltiples síntesis de la actividad específica, sobre la base de objetos ya dados previamente (en formas de consciencia previamente donadoras), *constituyen originariamente nuevos objetos*. Estos se presentan entonces consciencialmente como productos. Así, en el coleccionar, el conjunto; en el contar, el número; en el dividir, la parte; en el predicar, el predicado, o el estado de cosas predicativo; en el inferir, la inferencia, etc."; vid. *Hua* I, *Cartesianischen Meditationen*, § [38].

procedimentales", aproximada a la distinción entre "saber cómo" y "saber qué", vista siempre como la mediación necesaria e imprescindible entre los sujetos de la relación.

Según esto, no puede haber relación de enseñanza-aprendizaje exenta de "contenidos", porque los contenidos son siempre la mediación de la relación. Esto no es así en todas las relaciones de la forma "nosotros", como por ejemplo la relación de amor, o la relación de amistad. En estas relaciones no es posible una distinción como la que llevamos a cabo entre "el enseñante", "el aprendiente" y "lo enseñado/aprendido" (el contenido), por poner un ejemplo. Si intento trasladar estos tres elementos a otras relaciones (por ejemplo, el amante, el amor y el amado), enseguida comprobamos que el "amor" define la relación, no como la mediación entre ambos, sino desde su esencia misma. El amante no se relaciona con un objeto que es el amor, y se lo entrega a un amado; el amante se relaciona con el amado a través del amor, que redefine a los polos de la relación. El amor no es un "contenido" de la relación entre ambos, el amor designa la relación misma. Es el amor el que se da en nosotros, o a través de nosotros, no nosotros los que damos amor. Por eso en cierto sentido las relaciones de "amor" no son relaciones de transmisión, y cometemos un error muy común al "cosificarlas" así, como si el amor fuera algo que se pudiera "dar". Algo similar sucede con la amistad, si bien modificando el eje de la pasividad por un eje mucho más predominantemente activo. El amor tiene un elemento mucho más pasivo en la génesis, a diferencia de la amistad, a la que siempre corresponde un elemento mucho más activo. Esto es así desde el punto de vista de los análisis estáticos, no desde el punto de vista de su desarrollo temporal, que ahora ha de ser excluido.

Esta modificación posible relativa al contenido es la que nos determina la relación de "enseñanza-aprendizaje" como una relación social. Una relación social es aquella en la cual se constituye un objeto social. Un objeto es social cuando para que exista necesita de la existencia de al menos dos consciencias[363]. Aquí, para que se dé una relación de enseñanza-aprendizaje, es necesario que la relación contenga

---

[363] Repárese en el hecho de que el concepto de "relación social" que utilizamos es eminentemente técnico y bastante restringido respecto a otros usos más "polisémicos". Para que haya relación social debe haber objeto social. Con "objeto" referimos siempre, en fenomenología, al objeto intencional. Una relación amorosa puede ser social, pero no tiene por qué serlo necesariamente (puede ser tan solo la vivencia psíquica no recíproca y totalmente privada de una sola consciencia; en este caso no es necesario para su existencia de dos consciencias, sino solo de una). En este caso, no hay contenido que pueda ser visto "desde los dos lados" de la relación, como sí se da en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Todavía podríamos distinguir más e introducir los objetos institucionales, que siempre son sociales: cuando estos contenidos están institucionalmente objetivados a través de actos de habla, estos objetos intencionales, además de sociales, son institucionales. Todos los objetos institucionales son sociales, pero puede darse el caso de objetos sociales que no fueran institucionales, como en las relaciones de enseñanza-aprendizaje no regladas ni institucionalizadas, pero no por ello carentes de "contenidos".

una mediación por la cual el contenido llega a existencia (se actualiza) entre ambos extremos de la relación. Los extremos de la relación tienen para ambos participantes en la relación una existencia "en trasfondo". La relación de enseñanza-aprendizaje, cuando lo es como tal, es relación que tiene en el foco atencional siempre en primer lugar el contenido (lo apuntado en el modo de lo "conocido" enseñado/aprendido).

Ahora pueden ser pensadas modificaciones relativas a la presencia/ausencia del contenido. No es una modificación esencial aquella relativa al tipo de contenido (saber-como o saber-qué). Pero sí es una modificación la de su instrumentalización. Por "instrumentalización" entendemos un concepto técnico, consistente en que se subvierte la relación entre el contenido como foco de la relación y sus trasfondos personales. Si el contenido es trasfondo de los polos que estaban en el trasfondo, que ahora pasan a ser el centro de la relación, se produce lo que designamos con el nombre "instrumentalización". La instrumentalización supone un debilitamiento de la co-constitución del contenido, que solo existe intencionalmente cuando es co-mentado por ambos extremos de la relación (las consciencias del enseñante y del aprendiente), que lo apuntaban.

Estas últimas observaciones no eliminan la posibilidad de aprendizaje no relacional, de hecho, cada vez más extendida. Hay aprendizaje no relacional, es decir, construido o adquirido por uno de los sujetos de la relación, sin motivación por parte del otro. La vivencia de aprendizaje es una vivencia general cuyo desencadenamiento puede deberse o no a una relación. Aquí solo nos interesa el primer caso: aquel aprendizaje que no se hubiera producido de no consistir, como elemento clave en su aparición, en algo que ha brotado a través de una relación. No solo a través de una relación, pero sí como factor sin el cual esta vivencia de aprendizaje no se hubiera producido. Con esta primera modificación parece que estamos diciendo mucho o no estamos diciendo nada: algunos discursos presuponen que todo aprendizaje es siempre relacional, y otros pueden presuponer que ninguno lo es nunca. Para evitar ahora este malentendido, circunscribimos el concepto de "relación" a una relación entre dos subjetividades personales. Un libro no es una subjetividad personal, aunque una subjetividad personal se exprese a través de él y de la lectura de sus contenidos. Lo mismo aplicamos a los dispositivos tecnológicos como pantallas y otros dispositivos de almacenamiento en los cuales imágenes de subjetividades personales quedan registradas. Lo que define para nosotros la posibilidad de demarcar un subconjunto respecto a estos tipos de aprendizajes es la heterogeneidad "formal" de los miembros de la relación en estos últimos casos: en estos últimos casos, la relación de enseñanza-aprendizaje es una relación, pero se añade la percepción de imágenes o la percepción de dispositivos de almacenamiento. Esta mediación es suficiente para circunscribir el subconjunto de aprendizajes al que queremos apuntar.

Otro tercer grupo de variaciones hace referencia a la variación del tiempo de la obtención de lo enseñado/aprendido. Por lo que respecta a la variación del elemento temporal de la vivencia de enseñanza-aprendizaje, cabe señalar dos aspectos:

(e) *La relación de enseñanza-aprendizaje como fundamentada en las vivencias de cumplimiento. Evidencia y tiempo:* Para la concepción fenomenológica del conocimiento es esencial la cuestión de la evidencia (*Einsicht*). Es en este sentido que se puede considerar la teoría fenomenológica del aprendizaje como vinculada a cierto intuicionismo, aunque este intuicionismo es de cuño sumamente peculiar: nos referimos a una concepción de la evidencia, curiosamente, más vinculada a una concepción de la temporalidad que a una teoría de la apodicticidad. Así, el elemento capital en la concepción fenomenológica del conocimiento consiste en que las vivencias de conocimiento se dan siempre en el marco de una estructura de cumplimiento (*erfüllen*). Esta concepción del conocimiento como estructura de cumplimiento sitúa la relación de enseñanza-aprendizaje como una estructura claramente intencional: es el incumplimiento de una estructura de expectativa (en la situación pre-aprendizaje) y el incumplimiento de la estructura de la ausencia de lo previamente poseído (en la situación post-aprendizaje). El conocimiento no se da jamás como un contenido "estáticamente" poseído, sino en el oleaje constante de su actualización y su pérdida, dependiente de la misma estructura del tiempo, y principalmente de su diferencia entre ordinariedad y extra-ordinariedad.[364] Es en el mar de este oleaje entre actualización y debilitamiento en el cual el conocimiento es vivido siempre como un acto de cumplimiento o de decepción. Esta contextualización de la adquisición del conocimiento en el marco de la temporalidad no solo es propia de la adquisición del conocimiento en abstracto, sino que es especialmente pertinente en el conocimiento adquirido a través de relaciones enseñanza-aprendizaje, que nunca supondría una excepción a esta regla, sino tan solo una especificación. La especificación lleva, en las concepciones más tradicionales de la evidencia-cumplimiento, a una cierta precaución práctica sobre las posibilidades de la metodología "objetivada", y de las situaciones de control en la producción de conocimiento a través de las relaciones enseñanza-aprendizaje. Esto está ya indicado en los textos más clásicos relativos a esta concepción de la "irrupción" del conocimiento en nuestras vidas como expectativa cumplida, como por ejemplo el clásico texto platónico de la Carta VII, que dio lugar a la gigantomaquia en los estudios platónicos alrededor de la teoría de las doctrinas no escritas:

> Desde luego, no hay ni habrá nunca una obra mía que trate de estos temas; no se pueden, en efecto, precisar, como se hace con las otras ciencias, sino

[364] Sobre esta estructura, vid. el fundamental concepto metodológico de "cotidianidad de término medio" como origen de la investigación fenomenológica, en el fundamental § [9] de "Ser y Tiempo".

> que después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente (*exaíphnes*), como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente[365].

La variación temporal sugiere cierta estructura irruptiva del momento de la adquisición del conocimiento, permitiendo poner el énfasis del enseñante en las condiciones óptimas de la "larga convivencia" con el problema. Esto equilibra la balanza de la actividad entre el enseñante y el aprendiente: si bien el conocimiento es algo cuya adquisición depende casi en exclusiva del aprendiente, el trabajo de desbrozo del campo en el cual se debe producir una "larga convivencia" no disuasoria con el problema depende casi exclusivamente del enseñante. Las dificultades aquí son múltiples: en efecto, a veces, la convivencia con el problema puede ser tan larga que el aprendiente tenga muchas dificultades para el sostenimiento en él, diluyéndose la expectativa, y desdibujando su sentido último. Esta última consideración lleva a hacer de la cuestión del ritmo del aprendizaje una cuestión capital, dadas las mutaciones a las que el elemento de la aceleración de los tiempos sociales parece haberlo sometido.

(f) *Expectativa y ritmo de aprendizaje. Reflexión sobre las variaciones a que apunta la cuestión de la velocidad*: La experiencia del tiempo de nuestra tardomodernidad ha sido a menudo descrita como la de un ensanchamiento entre nuestro horizonte de expectativas y nuestro espacio de experiencia[366]. Recibimos expectativas que ya ni tan solo pueden guardar alguna conexión lejana con alguna experiencia que hubiéramos llevado a cabo por nosotros mismos. El campo de la educación es un territorio abonado a estos ensanchamientos. Este ensanchamiento no se traduce tan solo en una experiencia de la velocidad del tiempo histórico, sino en una destensión, en una flaccidez, de las estructuras de expectativa de los sujetos. Al quedar la estructura de expectativa destensada respecto al campo de cualquier experiencia producida, se producen estructuras de cumplimiento vaciadas sin elementos que se debieran cumplir. Esta ansiedad por la cual se espera algo, pero no se sabe nunca exactamente qué; se expecta algo, pero no se sabe exactamente qué, se sabe que algo debe aguardarse, pero no se sabe exactamente el porqué, implica un aceleramiento, en el sentido de un impulso hacia que finalice el proceso cuyos puntos (iniciales y finales; el origen y lo apuntado) han dejado de aparecer como los extremos entre los cuales la vida se mueve. Al mismo tiempo, los contenidos flotan absolutamente destensados. No son ya nada a lo que pudiéramos haber apuntado

---

[365] Platón, "Carta VII", 341c5-10.

[366] Koselleck, "Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos", Madrid, Paidós, 1993.

previamente en nuestra vida; se presentan como claramente institucionalizados y "empaquetados" en los currícula, sin ninguna posibilidad de enraizar fuera de ellos o de que ellos pudieran tener nada que ver con lo apuntado en el aprendizaje efectivo. El ensanchamiento u obertura entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas deja a los contenidos ontológicamente en una situación de *stocks*, de mercancías de la enseñanza: no están ya "en" nosotros, sino que están "delante" de nosotros, ex-puestos frente a nosotros. Lo expuesto es fruto de elección, optimización y tratamiento distante, nunca integrado con el vivir del propio proceso de aprendizaje como estructura intencional. Esta situación de des-tensión, implicada por el ensanchamiento entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa, guarda mucha relación también con el concepto clásico de la sociología de "desanclaje": el ensanchamiento entre el origen y la conclusión de los procesos sociales[367]. Cabe preguntarse si la tecnificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la nueva cuasi-religión de la innovación podrían ser efectivamente pensados sin tener estos elementos de la variación eidética de la relación enseñanza-aprendizaje en cuenta.

Conclusión

Hemos sentado las bases para una variación eidética de la relación enseñanza-aprendizaje que nos permita hacer de ella un fenómeno reconocible respecto a las mutaciones sociales, históricas, tecnológicas e ideológicas a las que está siendo sometida: (a) la relación enseñanza-aprendizaje tan solo puede conservar su carácter de relación cuando sus polos tienen la forma de subjetividades personales (puede darse aprendizaje sin este elemento, pero no será relacional, y es mera adquisición de conocimientos); (b) la relación enseñanza-aprendizaje está basada en la compartición de contenidos respecto a los cuales no debería caber una relación instrumentalizada o mercantilizada; (c) la relación enseñanza-aprendizaje tiene una temporalidad rítmica muy peculiar que invita a la velocidad de la convivencia y que puede ser sometida a tensiones muy elevadas de rendimiento y de aceleración que

---

[367] La conexión entre los cambios en la comprensión de la espacio-temporalidad y los fenómenos sociales ha sido señalada con acierto por Simmel (que pone el énfasis en los fenómenos económicos, especialmente el dinero), aunque es ganada desde categorías no fenomenológicas (vid. Simmel, GA 6, pág. 448 y ss.); el concepto sociológico de "desanclaje" es reconocido por Giddens como extraído a partir de la investigación de Simmel (vid. Giddens, 1998, pág. 23). Sería un tema fundamental el de debatir la dirección de la causalidad entre la teoría del tiempo histórico de Koselleck y el concepto de desanclaje de la sociología: ¿es una nueva comprensión del tiempo la que índice a pensar en el fundamento de la técnica (como parece apuntar el fundamento heideggeriano de la teoría de la historia de Koselleck) o son los procesos sociales los que indicen una nueva concepción del tiempo? Esta pregunta fundamental queda mucho más allá del alcance de la presente investigación, y aquí permanece tan solo apuntada.

pueden impedir su estructura natural de juego entre el cumplimiento y la expectativa en la compartición de problemas por parte de los miembros de la relación. Con este trabajo se han esbozado direcciones de la eidética de la enseñanza-aprendizaje que sentarían algunas bases para investigaciones futuras sobre la cuestión de una fenomenología de la educación de alcance más genera.

La Teoría Crítica de Walter Benjamin y su crítica a la formación del sujeto histórico de la modernidad

Darío Barboza Martínez[*]

Introducción

En este capítulo se realiza un análisis de la concepción del sujeto que se encuentra presente en la obra de Walter Benjamin, que además, es contrastada con la conceptualización del sujeto del Proyecto de la Ilustración. Para ello analizaré como el concepto del sujeto ha sido tratado por distintos filósofos significativos de lo que se ha llamado la Modernidad, proyecto que también incluye la formación de un sujeto histórico. Para esa labor me valdré de distintos textos de Benjamin que, ya sea para tratar el concepto de Historia, el lugar del "materialista dialéctico" y su particular "sujeto" -revolucionario- ("Sobre el concepto de Historia"),[368] la obra de arte y la "Historia del Arte" (Eduard Fuchs, coleccionista e historiador),[369] así como el análisis de la investigación filosófica -entre el conocimiento y la verdad- ("Prólogo epistemocrítico" en *El origen del trauerspiel aleman*),[370] me sirvan para contrastar sus ideas con las de su propia Escuela de Frankfurt -especialmente con las percepciones de sus compañeros Horkheimer y Adorno-. El sujeto histórico ilustrado y su formación en este texto se refiere a un sujeto que es parte del modelo del proyecto ilustrado que, en este caso, forma parte de un discurso historicista en el que se construye el sujeto propio de una filosofía de la historia, y en el que no es la historia misma quien forma o construye al sujeto, sino que el racionalismo modernista es el que construye a un sujeto histórico.

A su vez, a través del texto "Concepto de Ilustración"[371] de M. Horkheimer y Th. W. Adorno, mostraré como desde la Escuela de Frankfurt, se lleva a cabo una crítica al modelo de la racionalidad ilustrada y al concepto de sujeto que emana de la misma, y que implica una idea de formación del sujeto histórico moderno. Pero al mismo tiempo mostraré las conexiones que persisten con dicho modelo, por parte de estos autores, así como la especificidad de la concepción de Benjamin con respecto a sus compañeros de la Teoría Crítica. Es dentro de este análisis que habré de señalar las implicaciones que conlleva el mecanismo hermenéutico que utilizan: la dialéctica hegeliana, apuntando a una recuperación del propio

---

[368] W. Benjamin, "Sobre el concepto de historia" (1940), en *Obras completas*, I/2, Madrid, Abada, 2008, pp. 305-318

[369] W. Benjamin, "Eduard Fuchs, coleccionista e historiador" en *Obras completas*, I/2, Madrid, Abada, 2008, pp. 68-69.

[370] W. Benjamin, Walter. "Prólogo epistemo-crítico" a *El origen del Trauerspiel alemán* (1925), en *Obras completas*, I/1, Madrid, Abada, 2006, pp. 222-257.

[371] M. Horkheimer y Th. W. Adorno, "Concepto de Ilustración", en M. Horkheimer y Th. W. Adorno, en *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 1998, pp. 59-95.

discurso racionalista. Parto de la consideración de que la argumentación de los autores sigue "al pie de la letra" esa estructura argumentativa desarrollada por Hegel en la *Fenomenología del Espíritu*.[372] Lo sustento en que, al preguntarse por la Ilustración, por el proceso de desencantamiento del mundo, terminan por recurrir a la versión dialéctica para explicar la necesidad de que la razón en primer lugar negase la herencia del mito, pero que al mismo tiempo la contuviese en su seno, como proceso superador en el que consiste, en virtud de cumplir con un *aufheben* que a la vez contiene y supera lo anterior. Sin embargo, la postura de Benjamin, será otra, aunque también se puedan encontrar rastros de esta postura en la propia argumentación de Hegel, que como veremos podemos encontrar en el Prefacio a la *Fenomenología*.

1. Contextualización de la Escuela de Frankfurt

La Escuela de Frankfurt nace en un contexto histórico marcado por el fracaso de las revoluciones en el centro de Europa, especialmente con el fracaso del levantamiento espartaquista de 1919, y el auge de los fascismos (ascenso de Mussolini en Italia en 1922 y de Hitler como Canciller de Alemania en 1929).

Esta escuela va a constituir un núcleo central de la llamada "Teoría Critica", entendida ésta como un punto de confluencia de distintos pensadores que tienen como nexo una serie de intereses o perspectiva común a la hora de encarar el trabajo de investigación científica. Si el lugar neurálgico del grupo va a ser la Escuela de Frankfurt (institucionalmente representada en el Instituto de Investigación Social), los autores centrales de la misma van a ser aquellos que detentarán la autoridad de la misma, esto es Horkheimer, Adorno y Benjamin. A partir de ellos podemos trazar círculos concéntricos de afinidad o pertenencia a la misma. Para establecer un texto autorreferencial sobre la misma, podemos remitir a la lectura de "Teoría tradicional y teoría crítica"[373] en la que se señala la línea en que perseveran, la de someter a examen de manera crítica la realidad y los propios conocimientos surgidos de la razón. Se trata de retomar el trabajo emprendido por Kant o por Marx de realizar una lectura crítica del problema a investigar.

Tratan de poner de manifiesto cuál es la tradición en la que se encuentran insertos, la tradición ilustrada, y los defectos o vicios del proyecto de la modernidad, dando cuenta de las herencias, así como las consecuencias no queridas que conlleva dicho proyecto. La postura que se asuma respecto a este tema va a ser símbolo

[372] G.W.F Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, México, FCE, 2017.

[373] M. Horkheimer, "Teoría tradicional y teoría crítica" (1937), en M. Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 23-77.

de la pertenencia o no de un pensador a esta escuela. Así podemos señalar la no pertenencia a la misma de Habermas, realizando una comparación con su postura respecto al proyecto de la modernidad,[374] en tanto que éste último pretende recuperar el proyecto de la modernidad, eliminando sus errores, mientras que Adorno y Horkheimer, sobre todo tras el ascenso del fascismo y su etapa norteamericana, desconfían de la propia razón tanto de sus producciones como de su posibilidad en clave emancipatoria. Esto se traduce también en clave política dado que Horkheimer y Adorno parten de la desconfianza a la democracia formal, dando cuenta de la inadecuación de las formas de representación de la democracia, y, por tanto, se alejan de cualquier transacción con la tradición liberal, al contrario que Habermas que se coloca dentro de la misma. Esta posibilidad no se tiene en cuenta en los autores dado que para ellos la realidad les ha exigido posicionarse a favor del comunismo o del fascismo. Esto no significa que se posicionen a favor del comunismo soviético dado que se muestran contrarios a esta por su burocratismo o por los crímenes del estalinismo, a la vez que se muestran contrarios a la socialdemocracia por su reformismo. Asumen una postura anti-reformista, que niega la posibilidad real de reformar el sistema, pero que al mismo tiempo se encuentra sin referencia histórica a la que remitir.

En contraste, Benjamin se coloca en una posición distante de sus compañeros de Escuela al señalar la imposibilidad de que la racionalidad pueda ser tomada por un absoluto y que el argumento hegeliano de que "todo lo racional es real y todo lo real es racional" sea verdadero, aún sea mediante su consagración en la Historia. Por el contrario, Benjamin, frente al método dialéctico de sus compañeros, apuntará a la falsedad de la misma, reclamando la consideración de un canal o una perseverancia mística que podemos escudriñar en distintos momentos de la Historia y que la ponen en entredicho. Para Benjamin existe un anhelo y una resistencia primera que nunca ha dejado de persistir pese a los avatares de la Historia. Pese a que la Historia, como consecución de masacres y humillaciones para el ser humano, ha pretendido legitimarse es ser un proceso de racionalización y de moralización, Benjamin, considera que no es así, que no por haber triunfado, a base de sangre y fuego, puede pretender la victoria definitiva. Benjamin recurrirá a una concepción del sujeto no individualista, en cierto sentido mesiánica y heredera de la tradición judía, de dos clases de tiempo, el tiempo del acontecimiento, y el tiempo lineal e histórico. El tiempo del acontecimiento no se encuentra determinado, tampoco es causal, sino que se encuentra siempre allí a la espera de poder saltar, haciendo

---

[374] *Cf.* J. Habermas, "La modernidad: un proyecto inacabado", en J. Habermas, *Ensayos políticos*, Península, Barcelona, 1988, pp. 378-399; J. Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Katz editores, 2008.

aparición allí donde se encuentren las fracturas del tiempo lineal histórico. La herencia que recogen es la de un Marx más filosófico, frente al Marx de *El Capital*, con lo que los temas que tratarán serán más superestructurales, aunque no dejarán de remitir a la infraestructura y a la última instancia económica. Es por ello que su crítica no será una crítica moral ni filosófica, sino que buscarán hallar las condiciones objetivas de la sociedad emancipada que se han de encontrar gestándose en el propio capitalismo. Partirán de la reflexión teórica Georg Lukács, al mismo tiempo que incorporarán las reflexiones sociológicas de Max Weber y los descubrimientos teóricos de Friedrich Nietzsche. Es de ahí que se recoja la preocupación weberiana por dar cuenta de las patologías de la modernidad, señalando las consecuencias de la visión tecnológica científica que trae consigo el proceso de racionalización. Se trata de dar cuenta de un proceso que por un lado emancipa y por el otro cosifica. De la misma forma recogerán la sospecha de Nietzsche respecto a la Ilustración por su fe extrema en la razón, la artificiosidad de la división entre el objeto y el sujeto que establece la ciencia, a la vez que pondrá en entredicho la visión tradicional de la formación de los sujetos sociales.

El objetivo de la Teoría Crítica será la elaboración de un método sintético totalizador frente a la parcialización que impone la ciencia burguesa, optando por utilizar la filosofía como reflexión filosófica totalizadora de los saberes, yendo más allá de la reflexión sobre los conceptos, ofreciendo dicha visión totalizadora. Se tratará entonces de desarrollar una hermenéutica histórica, esto es, un método de lectura de la historia que vaya más allá de la narración de los hechos sin caer en teleologías.

Por el contrario, Walter Benjamin, a pesar de pertenecer a la Escuela de Frankfurt tiene una línea diferente de intervención crítica, que no buscaría el encontrar una síntesis meramente acumulativa, debido a que para éste no existe un proceso gradual de acumulación de saberes, sino un saber que se encuentra en el detalle y no da mera cuenta del error y la verdad, sino que se detiene en el detalle, en el acontecimiento particular mostrando su relación con el devenir general o con la totalidad, pero sin terminar por sumergirlo en aquella para hacerlo desaparecer.

2. Conexiones y diferencias respecto a la concepción racionalista

La Ilustración supone la paulatina instauración de determinada lectura de la historia de la filosofía y de la ciencia dando cuenta de la paulatina centralidad que ha asumido el hombre en dichos esquemas, lo cual supone toda una concepción de la formación del sujeto. Esto implica preguntarse por la posición central que ha ido adquiriendo el hombre como sujeto de conocimiento y como objeto y medida del conocimiento. Esta preeminencia se desarrolla históricamente con la Ilustración y

tiene su momento cumbre en el idealismo, cuyos sus hitos podrían ejemplificarse con Descartes, Kant y Hegel. Una evolución del pensamiento que, frente a la concepción imperante del medievo, en la que el centro estaba regido por Dios, tanto en lo que respecta a la naturaleza como a la historia de los hombres, pasa paulatinamente a centrarse en el hombre, como parte de esa naturaleza a la que también transforma, y es centro de la historia de su especie. Podemos ver dichos momentos brevemente en estos tres pensadores. En Descartes en el conocimiento o certeza de si, en tanto certeza de su pensamiento, en Kant, en el que el sujeto constituye al objeto, el sujeto trascendental es el que le da forma al objeto de conocimiento y ese es el mundo de la experiencia posible, solo hay objetos para un sujeto, y aquello que la razón no puede conocer es el noúmeno, el mundo de la cosa en sí, que es incognoscible para la razón. Y finalmente Hegel en el que la razón pasa a conocer toda la realidad porque la realidad sería sólo una expresión de la razón, se trata entonces de un juego especular, en el que la realidad es la razón y la razón es la realidad.

En la dialéctica del señor y el siervo se establece una narración plausible de lo que puede ser la creación de la identidad en cada nuevo individuo que se establece en el mundo. Dicha narración nos cuenta que el niño nace y el mundo es suyo, es príncipe de su mundo, el mundo le da lo necesario para vivir, son los padres o los otros los que le suministran el sustento, él tiene su vida solucionada. Pero aún no existe ningún otro, todo le es inteligible. Sólo existe él y lo que ve o siente le pertenece. Sin embargo, ese mundo se acaba con la llegada del otro. Surge el "otro" en escena. El mundo del niño se pone en entredicho, ya no es su mundo, ahora ese mundo pertenece también al otro. Aparece otra conciencia, esa nueva conciencia puede ver las cosas de otra manera. Ya no controla sólo él la realidad, se encuentra con el otro que puede ver la realidad de otra forma, una conciencia otra a la que no puede acceder y una realidad que ya no le pertenece sólo a él. Se le ha usurpado su mundo, ya no puede tener la anterior certeza que poseía, ya no puede tener seguridad en su posesión. Debe destruir o dominar al otro para hacerle admitir su derecho, su posesión, sobre este mundo. Sin embargo, aun haciéndole decir, obligándole, que el mundo le pertenece, no puede estar seguro de su sinceridad. Ha de conseguir el reconocimiento del otro para poder sentirse seguro. El reconocimiento del otro pasa por la dominación del otro. Es como resultado de esta lucha que el que logra dominar se convierte en amo y hace del dominado su esclavo. No hay que olvidar que la formación (*Bildung*) está presente en esta dialéctica y juega un papel central como conformadora de la identidad de las figuras del amo y del esclavo. Es por ello que esa lucha que se establece entre aquellos dos niños es primero entre iguales, cualquiera de los dos tiene las mismas posibilidades de ganar, pero terminará por ganar aquel que sabe que la lucha es de

todo o nada, el que no le baste con una solución a medias. No hay posibilidad de acuerdo, o domina él o el otro, su identidad se establecerá en esa relación, como dominador o dominado. El que gane será quien domine, el mundo estará de nuevo a su servicio, lo único que desde entonces su relación con el mundo será mediada por la relación con el otro, el esclavo que será quien le traiga su sustento. El dominado pierde su mundo, ahora sólo es para el otro, pero mantiene una relación directa con el mundo y debe adaptarse a él y gracias a este esfuerzo de adaptación, mediante el trabajo -que es parte del proceso de la formación del esclavo- será capaz de superarse. A raíz de esta capacidad de adaptación será capaz un día de dignificar su situación, convirtiéndose en clase media, accediendo a la cultura que implica su formación como sujeto, mientras que el amo al no hacer uso de esta relación directa con el mundo no logra superarse. Es así que un día la clase de los amos se verá superada por esa clase media que ha crecido gracias al trabajo y a la formación a través del mismo. Esto supone finalmente la superación mediante la dialéctica del antagonismo entre el señor (tesis) y el siervo (antítesis) mediante un nuevo término que conserva y a la vez supera los dos términos -*aufheben*-.[375]

Por otro lado, para referirme a la concepción que Hegel establece de la historia he de referirme a que el individuo es entendido como una construcción que no tiene un sentido absoluto. No es este el sujeto de la historia. No es el individuo quien realiza la historia. Éste no es más que un ser para otro. Es en tanto que vive en sociedad, es por tanto una construcción de la sociedad en la que vive. Esta sociedad en la que vive adquiere consistencia en una determinada cultura, que es obra de un sujeto, éste sí, un sujeto histórico, que obra para sí y no para el otro, que es la nación. Ésta sí puede decir de sí que se autodetermina en tanto que se dota de su propia cultura, se autoconstituye, se forma en ella. En cambio, el individuo es construido en tanto que se encuentra culturalmente determinado, dado que nace inmerso en una determinada trama de relaciones sociales y con unos determinados preconceptos culturales. Sin embargo, la nación para dotarse de una finalidad moral necesita del Estado, de establecerse como Estado-nación. Esta identificación de la nación con el Estado establece una novedad respecto de los estados antiguos, de carácter patrimonial, dónde la identificación con la nación era inexistente o difusa. Se trata de lograr la identificación entre el pueblo y una organización política que le de consistencia, dotar a ese sujeto de un principio moral que encarna el Estado.

Para Hegel la historia es la historia de las naciones -identificadas con las naciones tomadas como identidades culturales-. Hay un "búho" en la historia que se va posando sobre las naciones y las convierte en cabeza del devenir histórico.

---

[375] G.W.F. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, *op. cit.*, pp. 95-101.

Algunas de estas naciones son las elegidas y llevan en su seno el impulso de la universalidad. Este transcurso de la historia es un transcurrir por una senda de progreso. Pero este es un progreso en el espíritu y no simplemente material. Realiza de esta forma una justificación de la necesidad del Estado, como fruto del progreso de la humanidad, y justifica la sumisión al mismo señalando que si bien el individuo parece estar perdiendo a primera vista su libertad, sólo se trata de un momento, dado que tiene como resultado final el acceso a una libertad más plena. Dentro de su seno se convierte en ciudadano dotado de derechos de los que carecía en otros ordenes sociales, ya sea el de un "estado de naturaleza", en el que el individuo es dueño de sí mismo, pero se encuentra solo frente a la adversidad, o bajo el feudalismo en el que se establecían lazos sociales de tipo personal.

Por el contrario, para Benjamin la historia no puede considerarse como un proceso que encuentre su razón de ser en el término, en el fin, aunque dicho fin se encuentre legitimado en ser resultado de un proceso dialéctico que viniese a superar las contradicciones. Para Benjamin no hay posibilidad de reconciliación con la realidad si no existe reconocimiento y mientras la historia sigua omitiendo la existencia de distintos proyectos que pudieron ser y no fueron, y de las luchas de los excluidos, que a lo largo de las épocas se han venido sucediendo. Lo que hace falta es que la Historia sea frenada en su concatenación de causas y efectos, que el tiempo se detenga, para que haga su aparición el acontecimiento, dando pie a la entrada del Mesías, como aquel hecho que viene a romper con la monotonía del calendario, o de aquel sujeto revolucionario que posibilite la entrada de algo otro.[376]

Es cierto que en Hegel podemos encontrar una posición parecida como cuando apunta en el Prólogo a la *Fenomenología* que:

> […] el espíritu que se forma va madurando lenta y silenciosamente hacia la nueva figura, va desprendiéndose de una partícula tras otra de la estructura de su *mundo* anterior y los estremecimientos de este mundo se anuncian solamente por medio de síntomas aislados; la frivolidad y el tedio que se apoderan de lo existente y el vago presentimiento de lo desconocido son los signos premonitorios de que algo otro se avecina.[377]

Sin embargo, Hegel comprende dicho proceso como un "parto", en el que lo que importa es el resultado, y desconoce los despojos de dicho acontecimiento, aún su dialéctica busque conservar y a la vez superar los términos de la contradicción en esa integración que va a ser el advenir. Para Benjamin lo que hace falta es

[376] W. Benjamin, "Sobre el concepto de historia", *op. cit.*, p. 308.

[377] G.W.F. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, *op. cit.*, p. 11.

que se abran paso los proyectos truncados, que los marginados y humillados, el lumpenproletariado o el proletariado, obtengan su reconocimiento, haciendo que puedan cumplirse y la humanidad pueda por fin reconciliarse consigo misma. Se trata de un reconocimiento a aquellos que han sido siempre humillados y excluidos, y que por la fuerza que les da la necesidad, irrumpan de una vez en esa Historia que les ha negado para hacer cumplir aquello para lo que les han predestinado y sean redimidos. La Historia así sería parada, puesta en entredicho por la redención, que traería las humillaciones del pasado al presente, dándoles término.[378] Además, si bien Benjamin apunta a un Juicio Final, éste no se encuentra en la Historia, no forma parte de la misma, no es consecuencia de sus cadenas causales, es, por el contrario, ruptura con la misma.[379] No es, por tanto, una justificación a posteriori del pasado, ni siquiera en su formato de recuperación y superación. De ahí que Benjamín propugne que el "materialismo histórico", al contrario del historicismo, se detenga en el hecho concreto y de cuenta de la constelación que lo ilumina, pero sin integrarlo en la historia homogénea y vacía del historicismo, que plantea un amontonamiento de hechos que no son nada en sí dado que adquieren su significado sólo en futuro, el único que toma entidad. Es por eso que señala que el materialista histórico no mira los acontecimientos del pasado desde la óptica del presente, sino que se separa prudentemente de éste para ver el hecho histórico tal como se produce, influido por la constelación que le toca, que guarda ninguna relación con el acontecer futuro, porque éste hecho no se encarga del futuro, al ser pasado. El materialista histórico si se encarga de escudriñar en el hecho pasado, no para engarzarlo a la Historia, hacerlo partícipe del futuro, sino para traerlo al presente. Se trata entonces de hacerlo salir de las ruinas, que son el producto que deja tras de sí el futuro y que es la verdadera construcción de la Historia. Sin embargo, al recoger aquel hecho histórico en su constelación de influencias, se le hace hacerse presente y postular la redención. El sujeto revolucionario debe hacer presente todas esas luchas que se han visto derrotadas. Al igual que los hechos del pasado que la Historia aniquila o asimila para desvitalizarlos, el sujeto revolucionario es también el mismo un desplazado, marginado o, si acaso, un subordinado, por lo que no debe pretender convertirse en poder, para hacerse con la Historia, sino que debe, tomando conciencia de sí -de las pasadas luchas y del pasado como clase oprimida- hacer saltar en pedazos la Historia y con ella al Poder.

No se trata, por tanto, de hacer como propugna Hegel, ir en busca de lo Real para a través de ella entrar a formar parte de la Idea, es decir, partir de los

[378] W. Benjamin, "Sobre el concepto de historia", *op. cit.*, p. 305.

[379] *Ibid.*, p. 306.

hechos concretos para a través de ellos ir paso a paso en busca de la meta. Tampoco indica Benjamin que se trate de conseguir rescatar el acontecimiento o hecho pasado para "reconocerlo «tal y como propiamente ha sido»", sino entroncando con su concepción mesiánica, de "apoderarse de un recuerdo que relampaguea en el instante de peligro".[380] Se trata de "apoderarse", hacerse con esa imagen de la lucha para que sea propiamente la del sujeto revolucionario, para que no sea diferente de aquella, que se enlacen las distintas luchas por que son la misma. Para ilustrarlo, Benjamin, coloca distintos ejemplos, desde la lucha de Espartaco, dirigiendo a los esclavos hacia la libertad que es rememorada por el propio movimiento espartaquista en Alemania, al ser la vigencia de esa lucha de la clase esclavizada en pro de la liberación en "nombre de generaciones de vencidos".[381] Y también el propio revival que establece la Revolución Francesa, que instaura un nuevo calendario y se considera no sólo heredera sino el resurgir de la propia República Romana.[382]

Un sujeto histórico que permanece a pesar de la Historia, obra de los vencedores, del poder, que hace por salir a la luz y redimirse. Si la Historia deja a su paso sólo ruinas en pro de ese futuro que pronostica, la clase universal de los vencidos son los muertos, las mismas ruinas son testimonio de su paso. Y el mecanismo que Benjamin apunta para la labor del materialista histórico es la de rememorar, traer a la luz esas luchas, la actualidad de dichas luchas, el señalar que no han sido vencidos del todo y que ha de llegar un día de redención donde el tiempo cronológico se vea obligado a parar, para dar paso al tiempo del calendario, el de la redención, el de los días festivos. Esa tarea que debe acometer el materialista histórico es una tarea de articulación, de construcción, para dar paso a esa actualización, no propia del historicismo, del tiempo-ahora (*Jetztzeit*).[383]

Toda esta crítica al historicismo entronca con una crítica a la socialdemocracia alemana de su época, a la situación a la que había llevado la concepción de ciertos postulados marxistas que habían hecho del progreso la confirmación de la victoria de sus principios, colocando al trabajo y el desarrollo industrial y capitalista como en la misma línea que la consecución de los ideales por los que luchaba el proletariado. Esto, a juicio de Benjamin, había convertido al partido socialdemócrata en un partido conservador que se legitimaba en la Historia de los vencedores y veía en ella la victoria de los vencidos. Todo el sufrimiento de las clases subalternas se veía

---

[380] *Ibid.*, p. 307.

[381] *Ibid.*, p. 313.

[382] *Ibid.*, p. 315.

[383] *Ibid.*, p. 315.

legitimada en la victoria del progreso, en la razón de la Historia, concluyendo en la trampa historicista esbozada por Hegel según la cual todo lo real es racional y todo lo racional es real, con lo que se debe ir a corriente de los tiempos. Por el contrario, Benjamin, exige al materialista histórico justamente eso, el ir contra corriente, ver los hechos a contrapelo, para buscar el cuerpo de los vencidos y todos aquellos proyectos que quedaron truncados por el paso de la Historia, de los ejércitos de los vencedores. Por otro lado, ese sujeto de conocimiento, nunca objeto, que se hace llamar "materialismo histórico" es la propia clase oprimida, que toma conciencia de sí, de su situación, porque en eso consiste la rememoración en busca de la redención. Es como parte de esa clase que los "materialistas históricos" deben llevar su labor, es en tanto que se reconocen en aquellos que fueron vencidos que traen a la actualidad sus luchas.

Por otra parte, aquella constelación que ejerce o hace de influencia o constituye a un hecho o acontecimiento histórico, tal vez al propio sujeto, es visto o en nombrado como una mónada, objeto del pensar que se fija en una determinada constelación y con ello la cristaliza. Esto es, según Benjamin, el momento que debe buscar el sujeto revolucionario que la percibe, a la mónada, con el objeto de hacer saltar "una época concreta respecto al curso homogéneo de la historia", con lo que logra al mismo tiempo hacer "saltar una concreta vida de la época, una obra concreta respecto de la obra de una vida".[384] A partir de esta percepción se hace eco del procedimiento dialéctico mediante el cual "en la obra queda conservada y superada la obra de una vida", en esta una época, y en esta última el decurso de la historia.[385] El tiempo queda así comprendido pero a la vez superado, deja de ser la razón y justificación de la realidad y se logra que tome asiento en su genuino lugar. Procedimiento dialéctico que difiere del enunciado por Hegel que señala un sentido en la Historia, que hace de los hechos y acontecimientos relevantes sólo en cuanto contenidos, aunque sea mediante el procedimiento dialéctico que nos indica que a la vez se ha de conservar como de superar (*aufheben*) los términos que se contraponen (tesis-antítesis). Por el contrario, Benjamin, nos habla de una constelación que gravita sobre la mónada, no simplemente de un enfrentamiento o de dos términos de una contradicción. El otro en Hegel se encuentra dentro de la relación y su contrario, pese a que le enfrenta, es parte necesaria de su definición, es el otro constitutivo, tanto porque hay necesidad de ser reconocido por el otro, como que la propia visión que uno tiene del otro es la visión, con sus miedos y temores, que uno tiene

[384] *Ibid.*, p. 317.

[385] *Idem*.

de sí mismo.[386] En vez, Benjamin, expulsa al sujeto revolucionario de esta relación, que hace del vencedor lo mismo que el vencido, para reclamar la existencia de un sujeto otro que no participa de esa relación y no busca el reconocimiento dentro de una relación de por sí viciada. Lo que reclama no es el reconocimiento por parte de los vencedores, sino propugna recoger de las ruinas aquellos otros proyectos que buscaban escapar de dicha lógica de la Historia, para hacer que en un determinado momento surja esa posibilidad redentora.

Por otro lado, Hegel al preguntarse por el absoluto da cuenta de la necesidad de presentarse a éste como un sujeto, así Dios, lo que en verdad es una "locución carente de sentido, un simple nombre", adquiere su significado gracias al predicado, que le ofrece el sentido. Para dar cuenta de este fenómeno Hegel nos dice que "con esta palabra se indica cabalmente que lo que se pone no es un ser, una esencia o un universal en general, sino un algo reflejado en sí mismo, un sujeto". Este sujeto no es más que un punto fijo, carente de sentido, al que se le van a ir adhiriendo significados mediante la predicación logrando así que el contenido se presente como sujeto. El planteo que realiza se dirige hacia la necesidad de que el saber se nos presente siempre "como ciencia o como sistema".[387]

Si el espíritu para Hegel es un desarrollo en el que una escuela de pensamiento se enfrenta a una escuela anterior, conteniéndola pero superándola, para Benjamin, de la mano de su lectura de Engels,[388] lo rechaza denunciando que no es posible realizar dicho artificio y considerarlo el desenvolvimiento del espíritu, en su proceso racionalizador y de descubrimiento de la verdad, por el contrario considera que hay que dar cuenta para el estudio de una escuela de la constelación que la vio nacer, hacerlas presentarse dentro de una constelación de influencias, de su acontecer tanto social como económico, para evitar que se la presente como una teoría aislada. Se trata, por tanto, de poner en cuestión el aislamiento de los ámbitos y de sus figuras. A su vez, no se trata sólo de dar cuenta a las circunstancias en las que aconteció el surgimiento de una teoría o escuela de pensamiento, sino que se ha de tener en cuenta, también, el proceso de recepción, porque un hecho, y una teoría lo es, nunca permanece inerte después de acontecer, sino que interpela a los tiempos venideros, pero aquellos siempre suponen una determinada perspectiva en su recepción, la de la constelación que le influencia. Se trata de la tarea, que debe acometer el "materialista dialéctico" de tomar "conciencia de la constelación crítica en la cual este preciso fragmento del pasado se encuentra precisamente a este

---

[386] G.W.F. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, *op. cit.*, pp. 95-101.

[387] *Ibid.*, pp. 16-17.

[388] W. Benjamin, Walter, "Eduard Fuchs, coleccionista e historiador", *op. cit.,* p. 70.

presente". Cualquier imagen del pasado desaparecería si el presente no se puede reconocer en ella. Se trata, por lo tanto, de dar cuenta de la supervivencia de lo reconocido alrededor del objeto: crítica a los idealismos.[389]

Quiero poner en relieve la labor realizada por Benjamin, que enlaza con el esfuerzo realizado por la Escuela de Frankfurt, de realizar y dotar de herramientas a una filosofía crítica, base de toda investigación científica, con el objetivo de dar cuenta de los límites del conocimiento y de una valoración de sus producciones.

La filosofía desde Kant se realiza la pregunta por la posibilidad de conocer la cosa en sí y con ello se plantea la posibilidad de un conocimiento verdadero. Con ello se plantean los límites del conocimiento humano, lo que supone plantear que nuestra razón funciona de una determinada manera y con unos determinados filtros que condicionan nuestra visión de la realidad y tal vez nos la distorsionen. Pero a la vez supone la certeza acerca de que dentro de los límites de la razón dichos conocimientos son plausibles. De dicho esquema se pasará a la certeza en el pensamiento y del sujeto que lo produce en Descartes, hasta llegar a la identificación entre sujeto y objeto -entre razón y realidad- en Hegel en que "todo lo racional es real y todo lo real es racional". El pensamiento se hace cargo de sus límites para pasar luego a establecer desde ellos su certeza, colocando el hito desde el que lanzarse a la conquista del mundo, estableciendo el sujeto -el Yo- y la certeza en aquello que produce -el pensamiento-, para pasar a la coincidencia entre razón y realidad.

En "Concepto de Ilustración" de M. Horkheimer y Th. W. Adorno, se realiza una crítica del concepto de la razón surgido de la Ilustración, del proyecto de la modernidad, como producto de una época. No se trata de una crítica a la "razón" sino de la específica significación que le dio una ideología determinada, la de la ciencia moderna identificada en la acepción que de la misma realiza Bacon y con cuya exposición dan comienzo a su "critica".

Es por ello que se realiza una crítica de la concepción de Hegel señalando el nominalismo que se extrae de su lectura del mundo, en la que se pasa de la certeza del pensamiento de la concepción cartesiana, a la certeza del sujeto que construye su objeto, a la identificación de lo racional con lo real, en donde el nombre se identifica con lo nombrado. El idealismo plantea que esa realidad no se extrae de los fenómenos sino de su ser adquirido dentro del proceso. Al decir que la dialéctica muestra toda imagen como escritura.[390] Se señala que todo suceso debe ser entendido dentro de los procesos en los que se haya insertos. Sin embargo, esta afirmación sobre los procesos, que hacen creer la asunción de una ciencia

---

[389] *Ibid.*, pp. 70-72.

[390] M. Horkheimer y Th. W. Adorno, "Concepto de Ilustración", *op. cit.*, p. 78.

que dé cuenta de fenómenos no esenciales, recae mediante la introducción de la concepción de la totalidad de la historia. La afirmación de la misma como de un proceso que acontece para un fin -causalidad-, recae en la necesidad del absoluto, que es en lo que se termina convirtiendo el resultado del entero proceso dialéctico, como totalidad del sistema y de la historia. Siendo así que el proceso pasa a estar decidido de antemano, con lo que se abre de nuevo la puerta a una teleología y con ello, como afirman los autores, se vuelve a caer en el mito.

Al final esas relaciones en las que los fenómenos adquirían sentido son puestas ellas mismas como fenoménicas, al ser consideradas ellas también como meros momentos superficiales que han de ser entendidos dentro de una explicación que le ofrezca sentido. Se recurre a la necesidad de establecer un sentido puesto de antemano, al mismo tiempo que se hace necesaria una linealidad de la historia a pesar de la dialéctica. Aquello que se había hecho desaparecer, un sentido en el ser de la cosa vuelve a aparecer como un sentido en el proceso de la cosa. Especialmente se ve esto en el proceso histórico, en la dialéctica histórica, que salta sobre los hechos históricos aislados como carentes de sentido, a su sentido en la historia. Si los hechos aislados no podían adquirir significado por sí mismos ahora los adquiere en un proceso que se encuentra ya dado de antemano.

Es en el concebir idealista de que "todo lo real es racional y de que todo lo racional es real" donde los productos de la razón realizan una mera repetición de la realidad, que es justificada como producto de la razón por el mero hecho de existir, llegando a una tautología, en la que pensamiento y realidad sea decir una misma cosa. Por lo cual terminaría por coincidir con la mitología dado que ésta mediante la representación no estaría más que reafirmando la existencia de aquella, dando cuenta de su esencia. A este respecto, Benjamin, en el "Prólogo epistemocrítico" de El origen del Traverspiel alemán[391] critica la concepción sistémica propuesta para la ciencia desde la doctrina de las ideas de Platón, la monadología de Leibniz o la dialéctica de Hegel, como proyectos de descripción del mundo, por la pretensión de "apropiarse de la verdad, la cual sigue siendo una verdad sin grietas, mediante una integración enciclopédica de los conocimientos".[392] Pero a su vez, señala la equivocación de partida, al basarse en presupuestos indeducibles, con lo que las teorías solo tienen fundamentación si se refieren a dicho mundo de las ideas.

Así, frente a la concepción de la Historia de Hegel, que considera la categoría de "origen" como una categoría lógica, es señalada por Benjamin como una categoría meramente histórica. Para Benjamin lo que trata de justificar Hegel en su

---

[391] W. Benjamin, "Prólogo epistemo-crítico", *op. cit.*, p. 229.

[392] *Ibid.*, p. 229.

concepción idealista es que, a pesar de los hechos, lo que importan son las conexiones esenciales.[393] Al mismo tiempo criticará la conceptualización de mónada presente en la concepción de Leibniz, por la que en cada idea se contiene la imagen del mundo, así como la concepción de la necesidad de las manifestaciones históricas, dado que siempre pudo haber sido de otra manera, cuya presuposición es sólo eso, un mero a priori.[394] Es lo que señala en el campo de la historia del arte al referirse a las obras y formas de arte como fases previas necesarias para un desarrollo posterior, señalando para ellas la "necesidad de ser ahí" y, a su vez, conectándola con un espíritu que las precediese o las anunciase. Lo que pretende es denunciar las construcciones o argumentaciones que parten de la reelaboración de hechos (restos) pasados para legitimar el "espíritu de los tiempos".

Por todo ello, Benjamin, quiere remarcar la posición que debe tomar la filosofía, declarándose como exposición de los hechos, exposición mediante el rodeo en el tratado. Esa forma de pensar se compone de fragmentos, de escritura, que se exponen y comprende sus extremos. No se trata de un sistema ni pretende hacerse con la verdad, porque el objeto del conocimiento no es este. Quienes pretenden el conocimiento de la verdad creen que este es su objeto y que es posible interrogar a la verdad. Pero, para Benjamin, esto es una intención ilusoria, porque la verdad no es el objeto del conocimiento sino solo las ideas están dadas a la observación.[395]

3. El concepto de identidad dentro de una crítica a la Modernidad

A su vez, la linealidad del tiempo se ve reforzada en que, a pesar de la dispersión de los hechos y su aparente carencia de sentido, adquirirán éste en el proceso dialéctico, adquiriendo como en el mito un carácter predeterminado. Retorna la inmutabilidad de los hechos, lo que termina por ser racional. Todo entra dentro de la lógica de la modernidad, que no difiere en este aspecto de la mitología; una como otra tratan de representar la realidad con el objeto de dominar tanto la naturaleza como a los hombres. La lógica de la modernidad es una lógica de dominio y ésta "…no se paga sólo con la alienación de los hombres respecto de los objetos dominados: con la reificación del espíritu fueron hechizadas las mismas relaciones entre los hombres, incluso las relaciones de cada individuo consigo mismo".[396] Es decir, la lógica de la modernidad, con su concepción de la razón como razón instrumental, que admite

---

[393] *Ibid*., p. 244.

[394] *Ibid*., p. 251.

[395] *Ibid*., p. 227.

[396] Th.W Adorno / M. Horkheimer, "Concepto de Ilustración", *op. cit*., p. 81.

el conocimiento en tanto este sirva para la manipulación de la naturaleza o de los hombres, por un lado separa a los hombres de los objetos -que son en tanto pueden ser dominados-, que pierden su "ser en sí" para "ser para" el hombre, y por el otro cosifica las relaciones entre los hombres -las transforma en hechos, en objetos de conocimiento-, es decir, las cosifica para poderlas manipular. Al mismo tiempo la propia relación del hombre consigo mismo es también cosificada, pudiendo ser ella misma manipulada. De ahí que la psicología conductista se arrogue la capacidad de manipulación de la propia conciencia de sí, la propia conducta. El sujeto se ve entonces capacitado de modificar su conducta, pasando a ser manipulable, convirtiéndose en un ser para otro.

¿Cuál es ese otro? En la concepción hegeliana, ese otro que sí es un ser para sí, la nación dotada de conciencia en el Estado, como conducción que dota de sentido al devenir histórico de la nación en su realización. Tanto las relaciones entre los hombres como los individuos mismos no serán más que hechos que deben ser leídos dentro de la realización histórica de la razón en las naciones, como sujetos de la historia, que en su devenir van trazando el desarrollo de la civilización, el desencantamiento del mundo, el progreso y coronación de la racionalidad del mismo. En definitiva, se reifican las relaciones humanas que pasan a ser consideradas como naturales con el objeto de legitimarlas, del mismo modo que se le resto libertad a la propia naturaleza haciéndola coincidir con la razón, transparente a la misma.

El modelo de hombre de la racionalidad ilustrada sería Ulises, temeroso de perderse a sí mismo, preocupado por su propia autoconservación, para la cual establece todos los recursos a su alcance con el objetivo de mantenerse firme en este su perseverar, consolidando la unidad de su propia vida y la identidad de su persona. Para lo cual ha de tener la certeza en la ordenación del tiempo y que dentro de éste el pasado sea inmutable, para lo cual se dota de un sentido predeterminado.[397] En el mito de Ulises ante el canto de las sirenas se establece la metáfora ante la que queda la razón desencantada, en la que el que goza del conocimiento, del canto de las sirenas, queda maniatado de la relación con la cosa en sí, que es abandonada al siervo que la trabaja alienado pues la desconoce.

Es así que se recurre a la dialéctica del amo y el esclavo para representar esta pérdida producida con la instauración del absolutismo de la razón, que viene a ser considerada como sinónimo de la dialéctica de la Ilustración. Es en este sentido que veo que todo el capítulo del "Concepto de Ilustración" puede ser leído como un comentario a dicho desarrollo en Hegel dentro de la *Fenomenología*. De ahí que continúen, parafraseando el texto hegeliano, aludiendo a que "(…) el quedar

[397] *Ibid*., p. 86.

exento de trabajo significa también mutilación (…) Los superiores experimentan la existencia, con la que no necesitan ya relacionarse (…) rígidos en el sí mismo que manda".[398] Para luego acudir al propio texto de Hegel y señalar la situación en la que quedan el amo y el esclavo tras la confrontación por la que el primero domina sobre el segundo y se produce el efecto de reconocimiento:

> […] El primitivo experimentaba la cosa natural sólo como objeto que escapaba a sus deseos, en cambio, «el señor, que ha intercalado el siervo entre la cosa y él, no hace con ello más que unirse a la dependencia de la cosa y gozarla puramente, pero abandona el lado de la independencia de la cosa al siervo, que la transforma».[399]

Tras esta lucha quedan separados los dos ámbitos, el del que comanda y el del que trabaja. Se pasa a dividir entre la representación y lo representado. Los siervos terminan por encontrarse alienados, sin capacidad de comprender la tarea que desempeñan, el trabajo, el cual realizan al ser objetos de domino del amo, pero sin hallarle sentido, al mismo tiempo que el amo se degrada al no poder gozar del trabajo y quedarse en el mero disfrute del goce de la cosa. La imagen resultante es la del proletariado con los oídos ensordecidos al conocimiento de la cosa y la inmovilidad física del amo ante la cosa en sí. El resultante social es el convertir a los individuos en eso mismo, en casos únicos, sin contacto entre sí, dentro de una colectividad "coactivamente dirigida".[400] Dicha coacción es la resultante de las condiciones de producción, no de influencias conscientes, a pesar de que estas sean "naturalizadas". Se retoma aquí la concepción marxista de que las relaciones de producción ocultan su condición de ser socialmente constituidas, al ser naturalizadas y tomadas como hechos ajenos a la voluntad de los hombres. Sin embargo, no son mero reflejo, sino que mediante su naturalización ocultan que son resultado de relaciones de dominio. Esa es la tarea de la ideología, ocultar el dominio y hacerlo pasar por natural, no sólo de una forma exterior sino estableciendo su hegemonía en cada individuo. De esta forma el instrumento (la ideología) "adquiere autonomía" legitimando u ocultando el dominio. La razón que partía hacia el desencantamiento del mundo ha omitido la reflexión sobre sí misma y sus productos, haciendo que se reintroduzcan como necesarias, como relaciones objetivas, las ideas míticas de "misión y destino".[401] El proceso de construcción de la identidad en el sujeto se puede resumir en hacerle

[398] *Ibid.*, p. 87-88.

[399] *Ibid.*, p. 88.

[400] *Ibid.*, p. 89.

[401] *Ibid.*, p. 90.

creer "su sí mismo como suyo propio, distinto de los demás, para que con tanta mayor seguridad se convierta en igual".[402] Esto supone adscribirse al concepto, con la premisa -para la ideología de la Ilustración- de que "Nada absolutamente debe existir fuera, pues la sola idea del exterior es la genuina fuente del miedo".[403] Si el pensamiento mítico identificaba lo viviente, los hechos y criaturas, con lo no viviente -aquella narración del mito-, el pensamiento racional realizará la misma labor, pero de manera inversa al transformar la narración con los hechos en sí.

Sin embargo, el resultado de esta crítica a la ideología de la razón instrumental no termina con un mero rechazo de la misma, sino que, siguiendo el mismo proceso dialéctico hegeliano del amo y del esclavo, señala su posibilidad de superación, confiando en que esta huida de la necesidad que el proyecto de la modernidad ha venido esbozando, no termine en la idealización-naturalización de las coerciones que ella ha construido, pasando a constituir la garantía de la futura libertad. El recurso a Marx se vuelve a hacer notar, en esa confianza en el progreso, alegando que con "Cada progreso de la civilización ha renovado, junto con el dominio, también la perspectiva hacia su mitigación".[404] La certeza en el progreso, tras la crítica a la razón instrumental, permanece inmune. Es un reclamo a que se permanezca atento ante la posibilidad de que el proyecto desmitificador de la Ilustración caiga en un atolladero y termine por reintroducir aquello a lo que trató de desterrar. Y en clave de preocupación por el proyecto socialista -una sociedad emancipada- reclaman ser conscientes de que encontrarse fuera del conocimiento de la realidad, de las condiciones objetivas, lleva a caer en el utopismo, así como la justificación de la realidad mediante la ideología termina por abandonarse a la confianza en la tendencia objetiva de la historia.

La absolutización del dominio que trae consigo el proceso modernizador se ejemplifica en que ya no necesita solo de amos ni de esclavos, sino la interiorización del dominio por todos. La Ilustración termina por desempeñar la labor ya no de desencantamiento del mundo de la mano del conocimiento, sino su utilización para el engaño de las masas, esto es la aceptación por ellas de la necesidad de ser dominadas.

A modo de conclusión

La Escuela de Frankfurt se caracteriza por dar cauce a ese espíritu crítico, abierto por los análisis económicos de Marx -en la línea de Hegel-, que pretendía realizar una ciencia que no tuviese que recurrir para justificar el entramado del sistema a

---

[402] *Ibid.*, p. 68.

[403] *Ibid.*, p. 70.

[404] *Ibid.*, p. 92.

un sujeto trascendental. Así, recogiendo las intuiciones de Hegel, pero sobre todo de Marx, se preocuparon por dar cauce a una ciencia de la historia sin sujeto. Sus campos no se limitaron a la ciencia histórica o a la economía, sino que desde la sociología y la filosofía buscaron ampliar el campo de estudio a realidades poco estudiadas o que habían sido estigmatizadas por un marxismo vulgar que reducía toda explicación a remitir a una última instancia (económica) de todo hecho social. Siguiendo la brecha que había abierto Lukács al emprender un estudio de distintas áreas de la superestructura, utilizando para ello el aparato teórico y metodológico marxista, especialmente en las áreas culturales. Esta brecha no había supuesto una apertura del campo de interés de los estudios marxistas respecto de la Vulgata elaborada por los partidos comunistas de la órbita soviética, sino también con respecto a la producción marxista socialdemócrata, que habían basado sus posiciones en ese mismo presupuesto.

Así hemos podido ver que el tema de la ideología, su estudio y su crítica, ha estado siempre presente en los campos de interés de los autores frankfurtianos, así como el estudio y la crítica al Estado, con el objetivo no de crear una teoría sistematizadora del mismo, sino de crear desde una perspectiva crítica un debate sobre el mismo, dando cuenta de su especificidad, sin caer en los reduccionismos típicos de la vulgata marxista -la lectura simple, vulgar y legalmente reconocidas tanto por las escuelas comunista o la socialdemócrata- que pretendían hacer de la ideología un mero discurso encubridor de una realidad que poseía claridad meridiana, o de una teoría sobre el Estado mucho más completa y que fuese más hacia los detalles, que la típica de un aparato de dominación, dando cuenta de cómo actuaba éste y cómo se legitimaba.

Así, tal como hemos visto en los posicionamientos de Adorno o Horkheimer, Benjamin también elabora una indagación sobre lo que se trata al hablar de ideología y sobre lo que constituye el Estado y su forma de proceder en cuanto detentador de la violencia legítima, como podemos ver en su obra *Hacia la crítica de la violencia*.

Lo que podemos comprobar en Benjamin es una crítica de plano a la concepción historicista de herencia hegeliana, así como a las pretensiones de un racionalismo modernista, así como a las pretensiones de veracidad de la ciencia o del conocimiento. A su vez, abre una brecha por un pensamiento ético, abierto a la responsabilidad, a la memoria y a la posibilidad de acción. Es un autor que busca encontrar un espacio para la acción libre, para el acontecimiento -como diría Hanna Arendt, admiradora de Benjamin-, que diese pie a una opción siempre posible de que las cosas fuesen de otra forma y que la historia, como una constante generadora de ruinas y muerte, se abriese a un hecho que la desbaratara -llegada del Mesías

en la teología judaica- y redimiera a todo aquel que había luchado y se había visto aplastado por los vencedores, siempre haciendo un uso de la rememoración como el instrumento a través del cual traer al tiempo-ahora esas luchas, marcando que estas siguen activas y que no se pueden dar por muertas.

En mi opinión es a través del concepto de constelación que logra desbaratar la linealidad de la historia hegeliana, desde su origen a su fin, así como a su sujeto trascendental que la rige (Pueblo, Estado-nación, proletariado…), debido a la constelación establece una determinada configuración de influencias no causales -son cosas que se encontraban allí ante aquel hecho-, que lo hacen irrepetible pero, no obstante, rememorable -pudiendo surgir y romper el transcurso lineal de la historia y su cadena causal-. Pareciera que Benjamin propugnase otro sujeto trascendental, en este caso el proletariado o el lumpenproletariado –en su propuesta más bakunista-, pero sin embargo no podemos alegar tal cosa porque el sujeto que plantea, que emerge como el Mesías e irrumpe en la cadena causal, no es un sujeto en la historia, ni mucho menos el Sujeto de la historia, se encuentra fuera de la historia y si irrumpe en ella es para desbaratar sus planes.

En clara conexión lógica con los intereses críticos de la escuela frankfurtiana y siguiendo las intuiciones esbozadas por Hegel y Marx al respecto, Benjamin, se plantea una historia sin sujeto. Un sujeto sin historia, mesiánico, que mediante la rememoración trae la lucha de los vencidos al tiempo-ahora, para sacarlos de la muerte y de la ruina a que los condenó la historia. Se trata de exponer esa lucha en el tiempo-ahora, mediante el acontecimiento, desbaratando sus planes. No hay posibilidad de plantear un plan, como sí hace, aunque se los desbaraten, la historia. Lo que resta es la rememoración de las luchas de los que antecedieron (tener memoria), se podrán plantear promesas (enarbolar la voluntad de perseverar en esa lucha), pero siempre sin planes (sin pretender que se vuelva a establecer una red causal con su origen y fin).

Michel Foucault: el estudio de la discontinuidad entre la formación del sujeto en la antigüedad y la formación del sujeto en la modernidad[405]

Pau Frau Buron[*]

Introducción

Desde la antigüedad a la modernidad, el precepto "conocimiento de sí", es aceptado normalmente como una noción fundamental para la formación del sujeto. Este precepto es además presentado habitualmente por la historiografía como fórmula originaria y fundadora de la misma actividad filosófica.

Michel Foucault, sin embargo, en el curso *L' Hermeneutique du sujet* impartido en *el College de France curso 1981-1982*,[406] propone una tesis que problematiza esta tesis. Para el autor el *gnothi seautou* (conocimiento de sí) no sería el precepto o fórmula originaria y fundadora de la actividad filosófica, sino que este precepto habría nacido en el suelo de una amplia tradición de la cultura griega denominada *epimeleia heautou* (ocuparse de sí), noción que hace referencia a todo un dominio de actividades complejas y reguladas entre las cuales se incluiría la de *gnothi seautou*.

M. Foucault va a defender la tesis que las actividades involucradas en la formación del sujeto en la antigüedad consistentes en "ocuparse de sí" cayeron en el olvido en la modernidad, y a la base de ese olvido habría que situar lo que el autor denomina "el momento cartesiano". Desde esta perspectiva, el racionalismo cartesiano produjo lo que el autor denomina un efecto de una recalificación del *gnothi heautou* (conócete a ti mismo), y una descalificación de la *epimeleia heuatou* (ocuparse de sí).

Foucault sostiene que esta recalificación del "conócete a ti mismo" y la descalificación del "ocuparse de sí", estarían a la base de la escisión entre filosofía y espiritualidad.[407] Un corte, una brecha entre el sujeto de la antigüedad y el sujeto moderno respecto de la relación sujeto-verdad. Según el autor, durante la antigüedad y aunque en modalidades diferentes, la cuestión filosófica del "como tener acceso a la verdad" como base de la formación del sujeto y la práctica de la

[405] Este texto forma parte del proyecto "Formación y reconocimiento: educación, ética e historia", en el cual colaboran el Grupo de Investigación sobre Pensamiento Científico y Filosófico Moderno y Contemporáneo de la Universitat de les Illes Balears y el Cuerpo Académico Historia e Historiografía Regional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

[406] Michel Foucault, *L' Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France*, Paris, Gallimard, 1982. En adelante se citará la versión castellana: *La Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones Akal, 2005.

[407] Para una aproximación a la noción de espiritualidad ver: Jean Pierre Vernant, *Mito y pensamiento de la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel, 1974. Espiritualidad en la antigüedad se concibe como una práctica voluntaria, personal, destinada a operar una transformación en el individuo, una transformación de sí. Una actividad concebida como preparación para afrontar las dificultades de la vida.

espiritualidad nunca se separaron, es decir, que las transformaciones necesarias en el seno mismo del sujeto para el acceso, nunca se separaron.

La espiritualidad o esas prácticas reunidas en torno a la noción de *epimeleia heautou* habrían sido en la antigüedad el centro de gravedad de la formación del sujeto. Esta noción abarcaría así el conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que podrían ser: purificaciones, las ascesis, las renuncias, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen el precio a pagar por el sujeto por tener acceso a la verdad. En otras palabras, para M. Foucault, la relación entre la reflexión de cómo tener acceso a la verdad (filosofía) y las prácticas para el acceso a la verdad (espiritualidad) no estaban separadas. Sin embargo, la modernidad supone otra era de la historia de las relaciones entre subjetividad y verdad. Para el autor, al haberse eliminado la espiritualidad de la relación sujeto-verdad, la verdad ya no es capaz de salvar, es decir, transformar o realizar el sujeto.

1. La línea de demarcación entre la formación del sujeto en la antigüedad y la formación del sujeto en la modernidad

En la clase inaugural del curso *L' Hermeneutique du sujet* impartido en *el College de France curso 1981-1982,* Michel Foucault propone una línea de demarcación entre la formación del sujeto en la antigüedad y la formación del sujeto en la modernidad.[408] En la antigüedad existe un nexo entre el conocimiento y el cuidado de sí, mientras que en la modernidad asistimos al fin de ese nexo, en el sentido de que, si en la Antigüedad lo más importante era el cuidado de sí mismo, en la Modernidad todo el peso se traslada en el conocimiento de uno mismo. Para el autor, asistimos a una ruptura caracterizada por la atribución de valor positivo al mandamiento délfico conócete a ti mismo (*gnouthi seauton*) en detrimento de antigua cultura de la práctica del "ocuparse de sí" (*epimeleia heautou*). En ese punto de ruptura Michel Foucault sitúa lo que lo que denomina le "moment cartesien", un momento transformación que escinde la filosofía y la espiritualidad. Así, el origen de la formación filosófica hay que buscarla en la propia cultura griega y alrededor de esa noción de *epimeleia heautou*.

Sería un error creer que la inquietud de sí fue una invención del pensamiento filosófico y que constituyó un precepto propio de la vida filosófica. De hecho era

[408] Para una aproximación a esta línea de demarcación que identifica Michel Foucault ver: Gaetano Rametta, "¿Hay sitio para la Filosofía en la filosofía de Foucault?" en: Josep Antonio Bermúdez (Ed.), *Michel Foucault, un pensador poliédrico*, Valencia, PUV, 2012. Como apunta Rametta «Foucault identifica una línea de demarcación entre la filosofía antigua) y la filosofía moderna. En la filosofía antigua el sabio no es solamente el pensador, el conocimiento no tiene sólo como finalidad el descubrimiento de las estructuras fundamentales del mundo. En otras palabras, no hay todavía una escisión entre sujeto y objeto. (…) el saber no está aún al servicio exclusivo de la técnica, entendida esta como capacidad de manipulación de los objetos externos conforme a fines o necesidades del sujeto.» p. 49.

un precepto de vida, de una manera general, se valoraba en extremo en Grecia. Plutarco cita un aforismo lacedemonio que, desde ese punto de vista, es muy significativo. Un día preguntaron a Alexandrides por qué sus compatriotas, los espartanos, delegaban el cultivo de sus tierras en los esclavos: porque preferimos ocuparnos de nosotros mismos. Ocuparse de sí es un privilegio.[409]

La tesis de Foucault, es que si bien es verdad que el "conocimiento de sí" puede considerarse un precepto originario de la actividad de la formación, sin embargo este precepto nace en el suelo de una amplia tradición de la cultura griega denominada *epimeleia heautou*, (inquietud de sí, ocuparse de sí) noción que hace referencia a todo un dominio de actividades complejas y reguladas entre las cuales incluiríamos la de *gnothi seautou* (conócete de sí). Para el autor, por tanto, el origen de la actividad filosófica como formación del sujeto en la antigüedad, hay que buscarla en la propia cultura griega y alrededor de esa noción de *epimeleia heautou.* Una noción que recorre toda la cultura grecorromana y se encuentra presente durante ocho siglos, desde Sócrates hasta Gregorio de Nisa.

Sin embargo*, epimeleia heutou*, es un término que no designa simplemente una actitud de consciencia o una forma de atención a sí mismo, sino que designa una ocupación regulada un trabajo con sus procedimientos y sus objetivos. Cuando los filósofos recomiendan preocuparse de sí mismo u "ocuparse de sí", no aconsejan simplemente prestar atención a sí mismo, evitar las faltas o los peligros, sino que se refieren a atender todo un dominio de actividades complejas y reguladas. La inquietud de sí se puede considerar un deber y una técnica.

2. La escisión entre "el ocuparse de sí" y "el conocimiento de sí"

Una vez expuesto algunos aspectos de la tesis de Foucault, a la cual volveremos, se plantea a continuación una cuestión que parece fundamental para la historiografía de la filosofía y que aparece problematizada en el curso, nos referimos a la cuestión fundamental de porqué o cual fue la causa de que la noción de *epimeleia heautou* no fuera tenido en cuenta y se privilegiara la noción de *gnothi seutoun*. En otras palabras, la pregunta sobre, ¿qué ocurrió en los orígenes de la modernidad, para que se produjera una escisión entre el "conocimiento de si" y el "ocuparse de sí", es decir, entre la verdad y la ética?

> ¿Cuál fue la causa de que esta noción de *epimeleia heautou* (inquietud de sí) haya sido, a pesar de todo, pasada por alto en la manera como el pensamiento, la filosofía occidental rehízo su propia historia? ¿Cómo pudo suceder que

[409] *Ibid.*, p. 456.

se privilegiara tanto, se atribuyera tanto valor e intensidad al «conócete a ti mismo» y se dejara, o al menos en la penumbra, esta noción de inquietud de sí que, de, históricamente, cuando se consideran los documentos y los textos, parece haber enmarcado ante todo el principio del «conócete a ti mismo» y haber enmarcado ante todo un conjunto extremadamente rico y denso de nociones, prácticas, maneras de ser, formas de existencia, etcétera?[410]

Entre otras razones, Foucault apunta que la razón a considerar para explicar el hecho de que el precepto del "ocuparse de sí" fue olvidado y borrado el lugar ocupado por ese principio durante cerca de un milenio en la cultura antigua, es lo que Foucault denomina el «momento cartesiano». A qué se refiere, y este nos parece una cuestión importante a tener en cuenta en su investigación, ¿con esta expresión? Se refiere al racionalismo cartesiano que a su juicio produjo el efecto de una recalificación del *gnothi seuton* (conócete a ti mismo) y una descalificación de la *epimeleia heautou* (ocuparse de sí). En efecto, para Foucault, el proceder cartesiano al privilegiar la evidencia como el origen y el punto de partida de la filosofía, el autoconocimiento deviene el principio de acceso a la verdad y hace del principio "conócete a ti mismo" un acceso fundamental a la verdad. Como apunta el autor:

Pero podrán comprender bien porqué, a partir de ese rumbo, el principio del "gnothi seauton" como momento fundador del proceder filosófico pudo, desde el siglo XVII, entonces, aceptarse en una serie de prácticas o de actitudes filosóficas. Pero si el rumbo cartesiano recalificó, por razones bastante simples de revelar, el "gnothi seuaton", al mismo tiempo- y esto es lo que me interesa destacar- contribuyó mucho a descalificar el principio de la inquietud de sí, a descalificarlo y excluirlo del campo del pensamiento filosófico moderno.[411]

Esta recalificación del "conocimiento de sí" y la descalificación de la"ocuparse de sí", habría supuesto una escisión entre filosofía y espiritualidad[412]. Es el corte gradual, la brecha entre el sujeto antiguo del sujeto moderno respecto de la relación sujeto verdad. Durante la antigüedad y aunque en modalidades fueron muy diferentes la cuestión filosófica del «cómo tener acceso a la verdad» y la práctica de

---

[410] *Ibid.*, p. 27.

[411] *Ibid.*, p. 30.

[412] *Ibid.*, p. 26. Foucault propone una distinción entre Filosofía y Espiritualidad. El autor denomina filosofía a la forma de pensamiento que se interroga sobre lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, la forma de pensar que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Por el contrario, el autor denomina espiritualidad a la búsqueda, a la práctica, a la experiencia por la cual los sujetos operan sobre sí mismos las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad.

la espiritualidad nunca se separaron, es decir las trasformaciones necesarias en el ser mismo del sujeto que permiten el acceso, nunca se separaron. La espiritualidad o esas prácticas reunidas en torno a la noción de *epimeleia heautou* habrían sido en la antigüedad el centro de gravedad de la actividad filosófica. La espiritualidad sería así el conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renuncias las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera. Que constituyen el precio a pagar por el sujeto por tener acceso a la verdad. Según Foucault, la espiritualidad en occidente, tiene tres características. En primer lugar, ésta postula que el sujeto no tiene la capacidad de tener acceso a la verdad y que por tanto hace falta que el sujeto se transforme, se modifique. La verdad sólo es verdad al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de éste. De esta característica tiene como consecuencia que no puede haber verdad sin una transformación del sujeto. En segundo lugar y como consecuencia de la primera, esta transformación del sujeto puede llevarse a cabo de diferentes formas. Esa transformación puede darse de formas: el eros y la *askesis.* Una por la cual el sujeto inicia un movimiento de eros (amor) hacia la, verdad o bien un movimiento por el cual la verdad llega a él. Además, se da otra forma por la cual el sujeto puede y debe transformarse para acceder a la verdad. Es un trabajo sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva y de la que el sujeto es responsable, la *askesis*. Para Foucault *eros* y *askesis* son las dos grandes formas mediante las cuales se concibieron, en la espiritualidad occidental, las modalidades que posibilitaban al sujeto transformarse y lograr el acceso a la verdad. En tercer lugar y como última característica, la espiritualidad postula que el acceso produce efectos que son la consecuencia del rumbo espiritual tomado por alcanzarla, Foucault destaca que además tiene efectos que denomina de «contragolpe» de la verdad sobre el sujeto. La espiritualidad no es por tanto sólo lo que da al sujeto para compensarlo, sino es lo que ilumina al sujeto, es lo que le proporciona buena venturanza, la tranquilidad del alma. En definitiva, en la verdad y en el acceso a ella el sujeto se realiza. De esta manera se puede decir que para la espiritualidad no puede lograr un acceso a la verdad si no va acompañado por la trasformación del sujeto mismo. De esta manera para Foucault la reflexión del como tener acceso a la verdad (filosofía) y las prácticas para el acceso a la verdad (espiritualidad) no estaban separados a excepción de Aristóteles, el único filosofo de la antigüedad que tuvo menos importancia la cuestión de la espiritualidad y como apunta Foucault, nunca hemos dudado en reconocer como fundador de la filosofía en sentido moderno. Este análisis tiene consecuencias importantes para la cuestión del nacimiento de la modernidad en la filosofía.

> Podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su periodo moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento. Me parece que ése es el punto en que se asume su lugar y su sentido lo que llamé el «momento cartesiano» […] es decir, a partir del momento en que, sin que se le pida ninguna otra cosa, sin que por eso su ser de sujeto se haya modificado o alterado, el filósofo (o el sabio, o simplemente quien busca la verdad) es capaz de reconocer, en sí mismo y por sus meros actos de conocimiento, la verdad, y puede tener acceso a ella. Lo cual no quiere decir, claro es que la verdad se obtenga sin condiciones. Pero esas condiciones son ahora de dos órdenes y ninguno de ellos compete a la espiritualidad.[413]

La analítica de la espiritualidad termina con la constatación que la modernidad supone otra era de la historia de las relaciones entre la subjetividad y la verdad. A partir de este momento al haberse eliminado la espiritualidad de la relación sujeto-verdad, la verdad ya no es capaz de salvar, es decir transformar o realizar al sujeto, hecho que sí parece haberse dado en la relación sujeto- verdad de la antigüedad.

3. Genealogía de la noción de epimeleia heautou (ocuparse de sí)

Una vez introducidos algunos aspectos centrales de la tesis de Foucault, pasamos a continuación transitar por algunos momentos relevantes de la historia de la noción de la *epimeleia heautou*, considerando primero la noción misma fuera del pensamiento filosófico, para ver posteriormente cómo se introduce en la actividad filosófica y cómo va sufriendo sucesivas trasformaciones. Sería un error pensar que la noción *epimeleia heautou* fue una invención de la actividad filosófica. Esta noción de "inquietud de sí mismo", de "ocuparse de sí" tiene sus raíces en viejas prácticas, maneras de obrar, tipos y modalidades de experiencia que constituyen su casamiento histórico. La relación sujeto-verdad es un tema pre-filosófico, es decir, antes de que apareciese en el ámbito del pensamiento, Foucault sostiene que existía en la cultura griega toda una tecnología (*tekné*) de sí que estaba en relación con el saber. La idea de que es precisa una tecnología de sí para el acceso al saber se manifestaba en ciertas prácticas en la Grecia arcaica, y no solamente en ésta sino también en otras civilizaciones antiguas. Así el autor señala algunas de las más relevantes, por ejemplo: en primer lugar, las prácticas o ritos de purificación (no se puede tener acceso a los dioses, no se

[413] *Ibid.*, p. 33.

pueden practicar sacrificios, no se puede escuchar el oráculo, no se puede entrar en la vida onírica para esclarecernos hechos, si el sujeto no se ha purificado. La práctica de la purificación, como rito necesario y previo al contacto, no solo con los dioses, sino su mensaje es una temática conocida que recorre todo el periodo grecorromano. Por así decirlo, la purificación es la condición para establecer una relación con la verdad en posesión de los dioses. En segundo lugar, existen las técnicas de concentración del alma, orientadas a impedir que el alma se disperse o sea influida por el exterior, evitar que sea expuesta a un peligro exterior o que algo o alguien externo la dañe. Es preciso recoger el *pneuma*, el alma en sí mismos, protegerla, darle solidez para permitirle permanecer, resistir a lo largo de toda la vida. En tercer lugar, hay que mencionar las técnicas de retirada o *anakhoresis* que consiste como un apartarse o ausentarse, pero un ausentarse sin desaparecer, un modo de cortar el contacto con el mundo o con las sensaciones. Es un modo de ausencia visible, visible a la mirada de los otros, pero ausentes. En cuarto lugar, las técnicas de resistencia que, ligadas a las otras, hace posible que bien soportar pruebas dolorosas o bien resistir tentaciones. Para Foucault, todo este tipo de prácticas existían en la cultura griega arcaica y la arqueología muestra que es posible encontrar huellas de todas ellas. Estas técnicas de sí las encontramos ya en las escuelas pitagóricas, y van a estar presentes hasta la época romana. Como apunta Foucault:

> Puesto que, para los pitagóricos, soñar mientras se duerme es estar en contacto con un mundo divino, que es el de la inmortalidad, el más allá de la muerte y también el de la verdad, y hay que prepararse para el sueño. Antes de dormir, es preciso entonces consagrarse a una serie de prácticas rituales que van a purificar el alma y capacitarla, por consiguiente, para entrare en contacto con ese mundo divino y comprender sus significaciones, sus mensajes y sus verdades reveladas en una forma más o menos ambigua. De modo que, entre esas técnicas de purificación, hay unas cuantas: oír música, oler perfumes y también, por supuesto, practicar el examen de consciencia. Revisar toda la jornada, recordar las faltas cometidas y, por consiguiente, expurgarlas y purificarse de ellas por ese mismo acto de memoria…[414]

En definitiva y resumiendo podríamos decir, y tal como muestra Foucault, que antes del surgimiento, en el pensamiento filosófico, de la noción de *epimeleia heautou*, se constatan ya en los pitagóricos la presencia de prácticas o técnicas relacionadas con esa noción. Pero para Foucault puede considerarse que la difusión de las técnicas de sí en el pensamiento filosófico la encontramos en Platón, siendo el primero

---

[414] *Ibid.*, p. 59.

de los pasos que llevaría todo un conjunto de desplazamientos, reactivaciones, organización y reorganización de esas técnicas y que se convierte en la cultura de sí en la época helenística. Veamos a continuación y de forma esquemática el recorrido que propone Foucault cuando plantea una historia de la noción de la *epimeleia heautou*.

4. Las mutaciones históricas de la noción de Epimeleia heautou

El autor propone dos momentos en la historia del pensamiento antiguo en la cuales se van a producir las grandes mutaciones de esta noción. El primero lo encontramos en el periodo de la Grecia clásica y la referencia es el texto del Alcibíades de Platón[415] y el segundo momento, se sitúa en el periodo helenístico, siendo aquí el texto de referencia es las *Disertaciones* de Epicteto.[416] La investigación de Foucault establece su centro de gravedad primero en Platón y concretamente en la lectura y comentario del Alcibíades. En su comentario destacará que la noción de *epimeleia heautou*, aparece aquí relacionada a un déficit pedagógico. El "ocuparse de sí" aparece aquí estrechamente relacionado con la finalidad de preocuparse de sí mismo, para poder ejercer las funciones importantes en la ciudad. El análisis y comentario del diálogo sirve a Foucault para como punto de referencia para poder establecer las transformaciones que se van a dar en esta noción de la "inquietud de sí" en la época helenística. Es en este periodo donde se producen grandes trasformaciones de la noción de la "inquietud de sí", así y estableciendo una comparación Foucault observa que si en el *Alcibíades* la noción gravita en torno a las clases de la elite política y concretamente obedece a la necesidad compensar una carencia pedagógica para poder ejercer bien las funciones de gobernante, limitándose, así al período de la adolescencia, en la época helenística es cuando se observa una gran mutación y el "cuidado de sí" deviene de cada vez más como una exigencia para toda la vida. Deviene así como una obligación permanente que se dirige a todos los hombres, sean estos adolescentes, maduros o viejos y se relaciona con la "perfección de sí", una corrección perpetua de la existencia.

> Sócrates recomendaba a Alcibíades que aprovechara su juventud para ocuparse de sí mismo: «A los cincuenta años sería demasiado tarde». Pero Epicuro decía: «Cuando uno es joven, no hay que vacilar en filosofar, y cuando es viejo, no hay que vacilar en filosofar. Nunca es demasiado pronto

[415] Platón, *Alcibiades en: Diálogos apócrifos y dudosos*, Buenos Aires, Ed. Eudeba, 1966.

[416] Epicteto, *Disertaciones*, Madrid, Grados, 1997.

ni demasiado tarde para cuidar nuestra alma». Este principio del cuidado perpetuo, a lo largo de toda la vida, se impone sin cesar, si queremos vivir de manera saludable.[417]

Foucault comenta que si bien la noción de *epimeleia heautou* aparece en el Alcibíades pensada desde el modelo pedagógico, la noción se trasforma en el periodo helenístico al ser pensada desde un modelo médico. Es decir que se concibe menos desde un modelo pedagógico, aunque este no desaparece, que desde un modelo médico, obligando además parar toda la vida, a modo de preparación parar la muerte y no se dirige ya solamente a una élite social sino que apunta a convertirse en un principio universal. Ocuparse de sí no es una simple preparación para la vida, sino que deviene una forma de vida. Además de esta trasformación que implica un cambio de modelo desde el cual es concebida esta "inquietud de sí" hay que destacar otra de no menos importancia. Es la transformación que concierne la relación al otro o la intervención de otro. En el Alcibíades de Platón, "la inquietud de sí" exigía la intervención de otro (un maestro de la memoria para reconducir el alma sobre las verdades olvidadas). En el periodo helenístico la intervención de otro es puesta como necesaria. La constitución de un sí mismo como objeto de trabajo supone la intervención de un maestro que abre en nosotros esa dimensión. Estos maestros de sí pueden adoptar la modalidad de maestro en una escuela o bien adoptar la modalidad de consejero. Como ha apuntado Frédéric Gros, relación al otro implicada por la inquietud de sí se trasforma también en el sentido de una inversión de subordinación.[418] Si en el Alcibíades, la inquietud de sí no se exigía como un preliminar para el gobierno de los otros, encontramos más tarde la idea al contrario de una auto-finalización (la finalidad es el sujeto mismo) de la inquietud de sí. Es decir, debo preocuparme de mí para poder gozar de mí mismo y no ya parar gobernar a otros. Esta perspectiva de una auto-finalización de la inquietud de sí tiene su expresión en el tema de la conversión a sí. Esta conversión a sí implica un retorno a sí mismo como una liberación, es un proceso de continua auto-subjetivación. Se trata de una concentración en sí de tipo atlético que implica el aprendizaje de una serie de conocimientos tales como la fisiología en los epicúreos, las cuestiones naturales en Séneca, en definitiva, conocimientos *ethopoietico* y que se prolongan en actitudes éticas. Para resumir en definitiva Foucault establece las siguientes diferencias que indican una gran mutación de la noción. Primero, ocuparse de sí no es una simple preparación momentánea para la vida, sino que deviene una forma de vida. En segundo lugar "ocuparse de sí" no tiene la finalidad de suplir una mala educación en el periodo de la

---

[417] M. Foucault, *op. cit.*, p. 457.

[418] F. Gros, *Michel Foucault*, Paris, PUF, 1998, pp. 111-114.

adolescencia, sino que se convierte en una práctica parar toda la vida. Tiene una función crítica, permite deshacerse de los malos hábitos, opiniones falsas. Tiene una función de lucha. Se concibe como un combate permanente. No se trata de formar para el futuro, sino que hay que dar al individuo las armas y el coraje necesarios para combatir durante toda su vida. Tiene una función también curativa y terapéutica. Esta ya en el periodo helenístico más cerca del modelo médico que del modelo pedagógico. La existencia de la noción de *pathos* que significa tanto la pasión del alma como la del cuerpo permite aplicar las expresiones de sanar, curar, amputar, escarificar, purgar, tanto al alma como al cuerpo.

Después de exponer algunas de las transformaciones de la noción *epimeleia heautou* (ocuparse de sí) en el ámbito de la actividad filosófica finalizamos esta exposición apuntando algunas de las prácticas que la "inquietud de sí" implicaba. Foucault apunta que estas prácticas designadas por el término *askesis* tenían los siguientes objetivos:

> En un pasaje citado por Séneca, Demetrio recurre a la metáfora muy corriente del atleta: debemos ejercitarnos como lo hace un atleta, quien no aprende todos los movimientos posibles ni intenta realizar proezas inútiles; se perfecciona en los contados movimientos que le son necesarios en la lucha para derrotare a sus adversarios. De la misma manera, no tenemos que hacer hazañas con nosotros mismos [...] Como buen luchador, debemos aprender exclusivamente lo que nos permita resistir los acontecimientos que pueden producirse; debemos aprender a no dejarnos desconcertar por ellos, no dejarnos arrebatar por las emociones que puedan suscitar en nosotros.[419]

En este punto Foucault plantea la siguiente cuestión: ¿qué necesitamos para poder mantener nuestro dominio frente a los acontecimientos que pueden producirse? La respuesta es que se necesitan discursos: *logoi*, discursos verdaderos, es decir verdad. Discursos para combatir nuestros temores no dejar abatir por lo que consideramos infortunios. Así Foucault plantea al respecto tres cuestiones: la cuestión de la naturaleza de los discursos. Los discursos verdaderos que son necesarios sólo conciernen a lo que somos en el mundo, nuestro lugar en el orden de la naturaleza, nuestra dependencia o independencia con respecto a los acontecimientos que se producen. La segunda cuestión es ver el modo de existencia de esos discursos en nosotros. Foucault apunta que decir que son necesarios para el futuro significa decir que debemos estar en condiciones de recurrir a ellos cuando la necesidad se haga sentir.

---

[419] *Ibid.*, p. 460.

> Plutarco, por ejemplo, para caracterizar la presencia en nosotros de esos discursos verdaderos, recurre a varias metáforas. Los compara con un medicamento (*pharmakon*) del que debemos estar provistos para precavernos de todas las vicisitudes de la existencia.[420]

Foucault apunta aquí que aparece otra gran diferencia respecto del movimiento prescrito por Platón. Platón pide que el alma se vuelva hacia sí misma para recuperar su verdadera naturaleza. El ejemplo de Plutarco sugiere, al contrario, la absorción de una verdad dada por una enseñanza, una lectura o un consejo. Se asimila hasta hacer de ella una parte de nosotros mismos. Llegados hasta este punto se plantean las cuestiones técnicas que permiten estas prácticas: la importancia de la memoria, la importancia de la escucha; la importancia de los retornos a sí mismo. Todo un conjunto de técnicas cuyo objetivo es relacionar verdad y sujeto. Entre los ejercicios destinados a perfeccionar estas técnicas Foucault distingue entre los que se efectúan en situación real y constituyen un entrenamiento de resistencia y abstinencia, y los que constituyen entrenamientos en y por el pensamiento. La investigación enumera los siguientes ejercicios: a) La *praemeditatio malorum*, que consiste en una meditación sobre los males futuros. Se trata de imaginar de una manera sistemática, lo peor que puede suceder, aunque tenga pocas posibilidades de darse. La función es anular el porvenir y el mal; b) *Exercitatio.* Las prácticas de abstinencia, privación o resistencia física. Se trataba de establecer y someter a prueba la independencia del individuo con respecto del mundo externo; c) Vigilancia, para entrenar la actitud de vigilancia permanente con respecto a las representaciones que pueden surgirnos en la mente. Tiene función de encontrar en esas representaciones, tal como se presentan, la oportunidad de recordar una serie de principios verdaderos que pueden concernir a la muerte, a la enfermedad, al sufrimiento, etcétera; d) *melete thanatou* o meditación sobre la muerte. Es una manera que la muerte pueda hacerse actual en la vida.

Breve recapitulación a modo de conclusión

De lo expuesto más arriba, vemos que en *L'Hermeneutique su Sujet*, Michel Foucault trata de dar un paso atrás con respecto a los desarrollos modernos, volviendo a leer los textos que a partir de Platón y sobre todo en la edad helenística y romana, que pusieron como centro de atención la cuestión del "ocuparse de sí". Foucault muestra el fin del nexo entre "conocimiento de sí" y el "ocuparse de sí". Mientras que en la antigüedad lo más importante era el "ocuparse de sí", en la

[420] *Ibid.*, p. 462.

Modernidad toda la atención se traslada al "conocimiento de sí", desapareciendo del Horizonte el conjunto de prácticas antiguas *epimeleia heuatou* y, por tanto, si éstas habían jugado un papel fundamental en la formación o autoconstrucción del sujeto en la antigüedad, éstas habrían desaparecido en la formación del sujeto en la Modernidad. Foucault insiste en la idea de que la espiritualidad en occidente tiene al menos tres características a considerar. En primer lugar, el sujeto no tiene la capacidad de tener acceso a la verdad y por tanto hace falta que se transforme, se modifique. En segundo lugar, la transformación puede llevarse a cabo de formas diferentes. Y, por último, la espiritualidad postula que el acceso produce efectos que son la consecuencia del rumbo espiritual por alcanzarla, Foucault los denomina contragolpes de la verdad sobre el sujeto.

La arqueología muestra las huellas de todas esas técnicas. Para Foucault, la entrada y difusión de las técnicas de ocuparse de sí en el pensamiento filosófico se muestra en Platón, siendo el primer paso que llevaría a todo un conjunto de desplazamientos, reactivaciones, organización y reorganización de esas técnicas.

El esquema del recorrido propuesto por Foucault es el siguiente. El autor propone dos momentos en la historia del pensamiento antiguo en los cuales se van a producir las grandes mutaciones de esa noción. El primero correspondería al período de la Grecia clásica y la referencia es el *Alcibíades* de Platón. La noción de "*epimeleia heautou*" aparece aquí pensada desde un modelo pedagógico. Aparece aquí relacionada con un déficit pedagógico. El "ocuparse de sí" aparece estrechamente relacionada con la finalidad de "ocuparse de sí mismo" para poder ejercer las funciones importantes en la ciudad. La noción gravita a las clases de la élite política y obedece a la necesidad de compensar una carencia pedagógica para poder ejercer bien las funciones de gobernante, limitándose así al período de la adolescencia.

El segundo momento, lo sitúa Foucault en el período helenístico y la referencia son las *Disertaciones* de Epicteto. Para el autor, es en esta época cuando se puede observar una gran mutación, y el "ocuparse de sí", aparece pensado desde un modelo médico. Deviene de cada vez más como una exigencia para toda la vida. Una obligación permanente que se dirige a todos los hombres, sean estos adolescentes, maduros o viejos, relacionándose con la noción de "perfección de sí", es decir, una corrección perpetua de la existencia. De este modo, el "ocuparse de sí" no es ya una simple preparación para la vida, sino que deviene una forma de vida. En este sentido la transformación radicaría en que: debo ocuparme de mí para gozar de la vida y de mí mismo y no sólo para gobernar a los otros.

Las consecuencias de esta transformación serían varias. En primer lugar, y como ya ha sido apuntado, "ocuparse de sí" ya no sería una preparación momentánea para la vida, sino que devine una formación permanente del sujeto, y

ésta, por tanto, una forma de vida. Así, el "ocuparse de sí" no tiene la finalidad de suplir una mala educación en el periodo de la adolescencia, sino que se convierte en una práctica para toda la vida. En este sentido, adquiere una función crítica, permite deshacerse de los malos hábitos, opiniones falsas. Se concibe como una lucha. No se trata de formar al individuo para el futuro, sino que hay que dar al individuo las armas y el coraje necesarios para combatir durante toda su vida. Tiene una función curativa y al mismo tiempo terapéutica. La existencia de la noción de *Pathos*, que es aplicable tanto al alma como al cuerpo, permite utilizar las expresiones de sanar, curar, amputar, escarificar, purgar, tanto el alma como el cuerpo.

Finalmente, apuntar que Michel Foucault en el seminario *Tecnologías del yo*,[421] comentaba que había habido una inversión entra la jerarquía de los dos principios de la Antigüedad, «preocúpate de ti mismo» y «conócete a ti mismo». Si en la cultura grecorromana el conocimiento de sí se presentaba como la consecuencia de la preocupación por sí, en el mundo moderno, el conocimiento de sí constituye el principio fundamental. Comentando esta inversión, el autor, apuntaba a dos razones que podrían explicar esa transformación que estarían a la base de esa inversión. En palabras de Foucault:

> En primer lugar, ha habido una profunda transformación en los principios morales de la sociedad occidental. Nos resulta difícil fundar una moralidad rigurosa y principios austeros en el precepto de que debemos ocuparnos de nosotros mismos más que de ninguna otra cosa en el mundo. Nos inclinamos más bien el cuidarnos como una inmoralidad y una forma de escapar a toda posible regla. Hemos heredado la tradición de moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí e principio de salvación. Conocerse a sí mismo era paradójicamente la manera de renunciar a sí. (…) La segunda razón es que en la filosofía teorética, de Descartes a Husserl, el conocimiento del yo (el sujeto pensante) adquiere una importancia creciente como primera etapa en la teoría del conocimiento.[422]

[421] M. Foucault, *Tecnologías del Yo y otros textos afines*, Barcelona, Ed. Paidós, 2010.

[422] *Ibid*., p. 54.

La formación, el conocimiento y la liberación en Paulo Freire[423]

Luisa Álvarez Cervantes[*]

Introducción

Este capítulo se sostiene en una investigación sobre las obras de Paulo Freire[424] de la que resultó *La ontología de lo humano en el primer Freire*.[425] Las obras las sometimos a un procedimiento hermenéutico y se concluyó que: entre páginas, párrafos y líneas, de su propuesta pedagógica, subyace, una ontología de lo humano. La idea del hombre en tanto sujeto está trazada en sus tres primeras obras, publicadas en la década de los setentas y a las que se les denominó, en *La ontología de lo humano*, el "primer Freire".

Las obras contenidas en el "primer Freire" fueron revisadas nuevamente buscando correlaciones teórico-temáticas, las cuales surgieron del procedimiento hermenéutico dirigido específicamente hacia los supuestos y presupuestos del autor sobre el hombre en tanto sujeto, una vez que se realizaron estas correlaciones, nos percatamos que a estas obras también debíamos darle un orden temático con el fin de dilucidar y ordenar lo que Freire bosqueja, como ya dijimos entre páginas, párrafos y líneas, la idea del hombre en tanto sujeto como su fundamento pedagógico. Además de lo anterior, el otro elemento comprensivo del "primer Freire" es su perspectiva fenomenológica política y cultural de la educación, delineada con base en la interrogación sobre la experiencia de opresión del hombre del campo, pobre y analfabeta de Brasil. En las obras de "El primer Freire" el autor sostiene que el analfabetismo, como experiencia, no sólo era el resultado de un orden social injusto, sino que su consecuencia inmediata reside en el despojo del hombre de su palabra, condenándolo a una cultura del silencio. La expresión concreta de esa cultura es la conversión oprobiosa del hombre a ser objeto de otros. El hombre-objeto queda escindido de su propia humanidad y colocado en un proceso de deshumanización. De manera que mediante una pedagogía de liberación del oprimido -cuyo elemento constitutivo es la recuperación de la palabra y el diálogo- da inicio su proceso de humanización. Esto es posible porque en la base de esta pedagogía sostiene que el hombre fue creado en libertad y para la libertad. Con

[423] Este texto forma parte del proyecto "Formación y reconocimiento: educación, ética e historia", en el cual colaboran el Grupo de Investigación sobre Pensamiento Científico y Filosófico Moderno y Contemporáneo de la Universitat de les Illes Balears y el Cuerpo Académico Historia e Historiografía Regional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

[424] Paulo Regulus Neves Freire, mejor conocido como Paulo Freire, nace el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Estrada de Encanamento, barrio de la casa Amarela, Brasil y nos deja el 2 de mayo de 1997.

[425] Luisa Álvarez, L*a ontología de lo humano del primer Freire*. México, Miguel Ángel Porrúa, 2005

la palabra y la acción concertada que resulta del diálogo, el hombre sujeto queda colocado entre los hombres y el mundo. Un mundo humano es un medio que le posibilita insertarse y detonar procesos de humanización. Solo el hombre como sujeto habita en un mundo cultural y hace de ese mundo un mundo histórico. Este supuesto de la creación originaria del hombre en y para la libertad nos permitió, dibujar las líneas sobre su propuesta filosófica de la educación mediante la cual se develan los procesos de humanización o deshumanización y que es constante en toda su obra.

1. Apuntes para la interpretación del hombre en tanto sujeto en Freire

Las obras del "primer Freire" que dan cuenta del hombre humanizado o deshumanizado son: *La educación como práctica de la libertad*; ¿Extensión o comunicación? Concientización en el medio rural; y *Pedagogía del oprimido*, pues solo en este orden, es posible develar los principios o fundamentos ontológicos del hombre en tanto sujeto. Estos fundamentos se develaron con base en cuestionamientos ontológicos, gnoseológicos e históricos.

La pregunta ontológica, ¿qué es el hombre?, responde con un principio orientador y guía. El hombre es un ser de relaciones y su red se despliega para dar lugar a la comprensión del por qué es un ser de relaciones, en la obra *La educación como práctica de la libertad*. El aporte más importante de esta obra es su método de alfabetización, pero este método se sostiene en la idea del hombre como sujeto, una vez que develó el proceso de alineación del hombre en tanto objeto en una sociedad de oprimidos y opresores al describir al Brasil como una sociedad cerrada a la libertad y a la práctica democrática. Freire expone desde la experiencia cómo es que el hombre; analfabeta, rural y pobre, queda reducido a objeto y, a un ser de contactos es decir deshumanizado. El hombre en tanto sujeto necesariamente establece relaciones de libertad; el hombre de contactos termina siendo objeto de otros. El sujeto es posible en tanto sujeto de sí, libre y situado en el mundo y en un proceso de humanización.

La pregunta gnoseológica, ¿cómo es que el hombre conoce?, queda respondida y es acompañada de otro principio ontológico y gnoseológico guía. El hombre es un cuerpo consciente, y la red que se extiende y que modula este tipo de relación humana está claramente en la obra ¿Extensión o comunicación? Concientización en el medio rural, en la que sostiene una teoría gnoseológica con base en las relaciones dialógicas como modo de conocer del hombre. Al recoger la noción de cuerpo consiente enlazada a la intencionalidad de la conciencia como condición de humanidad, pues ello indica que la conciencia no es conciencia de la

nada, sino del mundo, pues la conciencia solo puede ser conciencia-de, del mundo y la realidad, y desde ese "de", que la direcciona es lo que posibilita la palabra y el diálogo; o sea, la pronunciación, los modos en que los hombres hablan del mundo. La conciencia es de lo que está; allí, apunta a la situación en la que se vive. Por lo tanto, el hombre, dada la intencionalidad de la conciencia es un ser situado, vive siempre en situación y queda colocado en el mundo, por lo que hombre y mundo; conciencia y mundo son inseparables. De tal modo que, con la palabra y el diálogo concertado para la acción, el hombre accede y crea al mismo tiempo un mundo cultural e histórico.

Por último, el cuestionamiento, ¿cómo es que el hombre transforma su realidad?, es respondida y acompañada con el principio: El hombre es un ser de la transformación, desde la obra *La Pedagogía del oprimido*, en donde el autor, sostiene y desarrolla una teoría de la praxis y una axiológica de la praxis[426]. Teorías con las que el "primer Freire" muestra los procesos de humanización en el mundo humano, mediante su propuesta de la acción cultural dialógica y devela el proceso de deshumanización dados en el mundo deshumanizado mediante su propuesta de su teoría de la acción cultural antidialógica.

2. El tránsito teórico para la tríada y núcleo que condicionan al hombre en tanto sujeto

De la extensa obra de Paulo Freire[427] ninguna trata sobre la formación del sujeto en el medio rural, tampoco tiene una obra específica en la que aborde este problema. Freire es un pedagogo, esta condición de educador le exige la pregunta por el hombre en tanto sujeto.[428] Su punto de partida, es la situación problemática social y política del hombre en el medio rural cuando se enfrenta a su tarea de educador;

> […] en el noreste de Brasil, en donde más de la mitad de sus 30 millones de habitantes eran marginados y analfabetas y, como dice Freire, vivían en la ´cultura del silencio´. Para Freire era necesario darles la palabra, que se les permitiera transitar hacia la construcción de un Brasil que fuese dueño de su propio destino, superando las herencias marcadas por el colonialismo.[429]

---

[426] *Cfr*. Luisa Álvarez, *La ontología*, Capítulo 2, referido a la construcción del objeto de estudio.

[427] La obra historiográfica de Paulo Freire está compuesta por 15 obra siendo la última: *A la sombra de este árbol* publicación póstuma en 1998.

[428] La noción de hombre en tanto sujeto tiene la función de nombrar al hombre humanizado porque le corresponde un mundo cultural e histórico en el que tiene valor su palabra en y para el dialogo. Estableciendo la distinción del hombre en tanto objeto, es decir deshumanizado, sometido a la acción opresora de la cultura del silencio en un mundo como objeto de otros.

[429] L. Álvarez, *La ontología*…, *op. cit*., p 17.

En la obra *¿Extensión o comunicación? La Concientización en el medio rural*, tiene la particularidad de problematizar las relaciones gnoseológicas o del conocimiento que se dan en los procesos educativos, teniendo como actores del mismo, las relaciones entre agrónomo-educador con los campesinos-educandos y de éstos, con la naturaleza. Al abordar este problema, Freire va a transitar de las relaciones del sujeto-objeto, a las relaciones dialógicas del conocimiento. Nos parece pertinente mostrar este tránsito. En su primera obra *Educación como práctica de la libertad*, Freire expresa:

> Partíamos de que la posición normal del hombre, afirmada en el primer capítulo de este trabajo, era no solo estar en el mundo sino con el mundo, trabar relaciones permanentes con éste, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones, con la realidad traba el hombre una relación específica -de sujeto a objeto- de la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje.[430]

En esta su primera obra, sitúa el analfabetismo como el resultado del orden social y culturalmente dominante. Y abre el campo a la crítica sobre la educación bancaria, es decir, en donde el educando solamente recibe información como si fuera mero depositario de la misma. Pero la problematización del lenguaje a la palabra y de la palabra al diálogo, lo hará transitar por el establecimiento de relaciones dialógicas del conocimiento. La idea del hombre como ser de relaciones, y la noción de "cuerpo consiente" que descubre y muestra en la obra *¿Extensión o comunicación? La Concientización en el medio rural*; "El hombre es un cuerpo consciente. Su conciencia, "intencionada" hacia el mundo, siempre conciencia de, en permanente movimiento hacia la realidad."[431] Consuena con la intencionalidad de la conciencia, pues el sujeto en tanto ser de relaciones, queda situado en y con el mundo y hacia la realidad, condición que posibilita, los procesos de humanización y claramente transita hacia la apertura del mundo histórico y cultural, porque el hombre como ser de relaciones y dada su propia temporalidad le posibilita la apertura al no quedar clausurado como lo serían los animales, de los que ya se sabe lo que son y lo que serán.

Finalmente, con la noción el hombre es un "ser de la transformación" explicitado en la obra *Pedagogía del oprimido*,[432] Freire, situará al hombre como ser de la historia en un mundo humanizado. Pero con el despojo de la palabra que también es una realidad de la América Latina, el autor explicitará su teoría sobre la acción

---

[430] P. Freire, *Educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1976, p. 101.

[431] P. Freire, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, México, Siglo XXI, 1973, p. 85.

[432] P. Freire. *Pedagogía del oprimido,* México, Siglo XXI, 1980.

cultural antidialógica como proceso de deshumanización y su teoría sobre la acción cultural dialógica como proceso de humanización. Esta teoría de la acción está acompañada de una teoría axiológica que guiará la acción cultural humanizadora y mostrará su contraparte, la deshumanización.

3. El despliegue del tipo de relaciones de la triada que constituye al hombre en tanto sujeto

El hombre según Freire, en tanto humano y sujeto de sí, es un ser de relaciones, cuerpo consiente y ser de la transformación. Ahora bien, ¿cuáles son las condicionantes del hombre?, es decir, cómo es que, es un ser de relaciones, cómo es que, es un cuerpo consiente y cómo es que, puede ser un ser de la transformación y quedar situado un mundo histórico y cultural. Las vertientes teóricas-filosóficas de Freire quedan del siguiente modo: El hombre como ser de relaciones trata sobre el hombre en tanto sujeto. El hombre como cuerpo consiente trata sobre las relaciones de conocimiento dialógico del hombre con el mundo y finalmente el hombre como ser de la transformación trata sobre el mundo humanizado que resultan del actuar del hombre en un proceso de liberación haciendo la historia. Estas nociones claves sobre el hombre en tanto sujeto quedaran explicitadas en el siguiente apartado.

3.1 El hombre en tanto sujeto como ser de relaciones

Si el hombre quedase en su condición biológica y limitado por su soporte material quedaría reducido a su puro vivir; a su pura dimensión natural. Por lo tanto, finito, inacabado, inconcluso e indigente, pero siempre temporal. El hombre trasciende su dimensión natural porque su individualidad es siempre relatividad, relatividad por el tipo de relaciones que establece con lo divino o su creador que lo CREÓ libre, con lo humano o mundo humano y con la naturaleza. Las relaciones que el hombre establece con el mundo y la naturaleza deben estar en sintonía o consonancia con las relaciones de establecer con su creador "que por la propia esencia jamás será de dominación o domesticación, sino de liberación"[433], al ser creado el hombre en libertad es co-creador del mundo y por ello se abre a su dimensión cultural e histórica, la condición de las relaciones de libertad está ligado a la creación de la historia humana.

Si bien, en principio, dada su dimensión natural el hombre es singular y unidimensional, las relaciones son posibles porque existe en el tiempo "El hombre existe -existere- en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abruma.

[433] P. Freire, *La educación, op. cit.*, p. 29.

Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal"[434]. De allí su apertura. Esta apertura, se debe a que, no sólo está en el mundo natural, sino con el mundo; es decir, con la naturaleza de la que forma parte, con lo divino y con los demás hombres, es decir, el mundo. Dicho de otro modo, desde su singularidad está entre la pluralidad, entre los otros, y con la realidad que puede conocer. Esa apertura, dada su temporalidad, y de su singularidad hacia la pluralidad, lo coloca en el mundo cultural e histórico. Esta condición de ser de relaciones, le posibilita, estar entre la pluralidad y dada su libertad con la que fue creado, puede discernir y trascender. Discernir que existe él y los otros, y dar cuenta de sí, y consecuentemente, puede decidir entre opciones; entre una pluralidad de posibles respuestas a un mismo desafío que le vienen del exterior; y se ve obligado a que sus respuestas sean más organizadas y acertadas, ello implica su responsabilidad y compromiso en cada respuesta, en cada opción esta su trascendencia. Esto es posible si críticamente capta los datos de los desafíos y relaciona un dato con otro, un hecho con otro; aparece entonces una conciencia crítica, reflexiva y no refleja, como si se quedase preso en el espejo del mundo. Esto le permite su integración al mundo, quedar situado en el mundo y dejar su pura esfera vital, para humanizar los espacios geográficos, es decir, crear la cultura, y con las respuestas novedosas a cada desafío trascender en la historia. De allí que las relaciones propiamente humanas son plurales y críticas.

El tipo de relación que el hombre establece con el mundo, es decir, con los otros hombres son de diálogo, dada su condición de relaciones plurales y críticas de discernimiento y de trascendencia, mediante el diálogo da lugar en un proceso de concientización e integración entre los hombres y con el mundo humano, este diálogo es liberador, porque se nutre del amor, la humidad, la esperanza, la fe y la confianza, en tanto comunica, dada su conciencia crítica. Porque la conciencia crítica le permite captar los desafíos de su época, porque en su relación dialógica con los otros hombres se le revelan las aspiraciones, los valores y deseos, así como las visiones del mundo, su mundo, e incluso de su propia época histórica. Dice el autor:

> […] Su humanización o deshumanización, su afirmación como sujeto, o su minimización como (sic) [a] objeto dependen en gran parte de la captación o no de esos temas. Cuando más dinámica es una época para gestar sus propios temas, tendrá el hombre que utilizar —como señala Barbu— cada vez funciones más intelectuales y cada vez menos funciones puramente instintivas y emocionales.[435]

---

[434] *Ibid.*, p. 30.

[435] *Ibid.*, p. 34.

Ligado a este tipo de relacionarse, queda seguido y vinculado al hombre como cuerpo consiente, porque a fin de cuentas el diálogo solo lo es si es comunicable.

3.2 El hombre como cuerpo consciente

Es necesario precisar que con la noción de "cuerpo consciente" el autor transita hacia las relaciones dialógicas del conocimiento, como el modo o la forma en la que el hombre se abre al mundo, y que en la primera obra *La educación como práctica de la libertad*, sus reflexiones sobre el hombre, como ser de relaciones, aún descansaban sobre el supuesto de la relación entre sujeto y objeto.

Ello supone por lo tanto un ahondamiento en sus nociones con las que abre la condición del hombre como ser de relaciones, hacia el hombre como cuerpo consciente. El cuestionamiento sobre cómo es que el hombre conoce, inicia con el cuestionamiento sobre las relaciones que se establecen en el proceso educador, entre el agrónomo y los campesinos en su relación con la naturaleza. Debido a este cuestionamiento abrirá el campo problemático de la contradicción entre la noción de extensión y comunicación. Extensión que semánticamente implica la acción de extender, trasmitir y entregar a alguien que lleva y entrega y otro que recibe, es decir extensión de una cultura a otra. Y comunicación que semánticamente implica una acción humana porque es entre sujetos, entre iguales; que comparten el significado y el sentido de las palabras, digamos establece un diálogo entre culturas.

Con base en esta reflexión abre la problematización desde el conocimiento en el ámbito de relaciones entre los hombres y de éstos con el mundo, lo que posibilitará la acción entre los hombres mediante el diálogo y de estos con el mundo. Si bien originalmente el hombre es un ser de relaciones, condicionado por su temporalidad que le da la condición de ser abierto, no clausurado, o acabado. Esta apertura, quedará dada por la acción humana y por el diálogo, dirá el autor, que aunado a la condición del hombre como ser de la temporalidad, ésta, la temporalidad queda posibilitada precisamente porque el hombre es un "cuerpo consciente". El hombre, reflexionado como cuerpo consciente, es en virtud de la intencionalidad de la conciencia, y dada la intencionalidad de la conciencia, esta solo será conciencia del mundo y de la realidad. Está aquí quedan las condicionantes que posibilitan el hombre para que conozca, con base en la acción y el diálogo entre los hombres para conocer el mundo y la realidad.

Ahora bien, ¿cómo es que, dadas estas condicionantes, el hombre establece relaciones de conocimiento?, podremos decir, de acuerdo con el autor, que las relaciones del conocimiento al menos tienen dos momentos en el ámbito de la acción: "En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción.". Al actuar, el hombre

actúa en el mundo y al mismo tiempo, la propia acción lo configura como ser de la trasformación. Pues "Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez "envolviéndolo", condiciona su forma de actuar".436 Este ahondamiento que permite la noción de cuerpo consciente, dará lugar a que el autor, interprete la acción y la reflexión también como dos momentos del proceso de las relaciones dialógicas del conocimiento. Por un lado, la acción trasforma al mundo, pero esa misma acción queda como reflexión sobre la acción que desencadena el hombre y lo configura de tal o cual modo. Estos momentos de la acción sobre el mundo y el hombre, abre la noción del hombre como ser de la transformación. Ello obliga a la pregunta de, ¿qué tipo de relaciones establece el hombre para conocer, según Freire?

Dirá el autor, las relaciones constitutivas del conocimiento son relaciones que el hombre establece con el mundo. En ese mundo queda incorporado el hombre, el mundo solo lo es porque lo es del hombre. Pues los animales no tienen mundo, sino medio en el que pueden orientarse porque tienen genéticamente incorporado las respuestas que el medio les presenta consecuentemente tienen su modo genéticamente destinado de andar en su medio.

Las relaciones de conocimiento del hombre son distintas, estas solo resultan de la confrontación con los desafíos que el mundo y la realidad se le presentan al hombre, de allí las preguntas problemáticas sobre su estar siendo en el mundo. Estos desafíos hacia el hombre le exigen el diálogo, porque dichos desafíos no los enfrenta en soledad, sino con los otros hombres, en tanto tienen en común el mundo. Del modo de actuar el hombre ante los desafíos abre la reflexión que resulta de la acción emprendida. De allí que el autor, no pueda separar la acción de la reflexión como momentos del proceso del conocimiento. De acuerdo con el nivel de la acción y la reflexión entonces el conocimiento aparecerá o bien como *doxa* o mera opinión o como conocimiento verdadero.

El autor deja el conocimiento a nivel de *doxa* o mera opinión, cuando el desafío o enfrentamiento con el mundo y la realidad, queda en la mera percepción de los fenómenos y allí ubica el pensamiento mágico, el pensamiento ingenuo, dice el autor, ello solo es un primer acercamiento, sin suficiente objetividad. El aporte interesante es que este pensamiento magino sobre la comprensión del mundo también es lógico por el modo en que se relacionan los datos o fenómenos unos con otros.

El conocimiento verdadero, descansa en el ahondamiento del proceso de la acción y la reflexión que exige un constante movimiento de acercamiento y distancia. Esta tarea que exige el conocimiento verdadero solo puede descansar en el presupuesto de que el hombre es sujeto y en tanto que tal, el enfrentamiento

---

[436] P. Freire, *¿Extensión o comunicación?, op. cit.*, p. 29.

con la realidad lo coloca en situación de aprendizaje, en donde al apropiarse de ese aprendizaje lo posibilita para aplicar los aprendido en tanto aprehendido, es decir de lo que se apropia desde el aprendizaje dadas sus situaciones concretas y existenciales, por lo que se puede transformar al mundo en humano. El otro presupuesto de las relaciones del conocimiento, además de que el hombre sea sujeto, es que el hombre no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, sin hombre no hay mundo y el hombre fuera del mundo no tiene sentido. No podemos "desconocer la confrontación con el mundo como fuente verdadera del conocimiento"[437]. Un mundo en donde las relaciones predominantes son jerárquicas, verticales, piramidales, no es posible el conocimiento verdadero, porque se carece de dialogo, solo es posible el dialogo entre iguales, es decir, entre sujetos. El otro presupuesto de las relaciones de conocimiento verdadero es la comprensión de la realidad como una totalidad concreta, a la cual se accede mediante la razón. Y se comprende como: esta profundización de la toma de conciencia, que precisa desdoblarse en acción trasformadora de la realidad, con esta acción, la superación del conocimiento preponderantemente sensible de aquélla con que se alcanza la razón de la misma. Es una aproximación, que hace el hombre de la posición que ocupara en su aquí y en su ahora, de lo que resulta (y al mismo tiempo produce), el descubrirse en su totalidad, en una estructura, y no "preso" o "adherido" a ella, o a las partes que la constituyen.

> […] Al no percibir la realidad como totalidad, en la cual se encuentran las partes en proceso de integración, el hombre se pierde en la visión focalista de la misma. La percepción, parcializada de la realidad, roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella.[438]

Las relaciones del conocimiento se sostienen en los presupuestos sobre el hombre en su condición de sujeto, que lo posibilitan para ser un ser de la acción y la reflexión. Esta condición le dará una posición en sobre su situación en el mundo, desde donde puede admirar el mundo como un ser de la acción, por lo que puede reflexionar su propia actividad y sobre la acción que desde él se desliga. Por lo que puede distanciarse y acercarse, desde esta capacidad de ad-mirar y pasar de la *doxa* a la razón la cual le permite descubrir las interrelaciones de los hechos, procesos o fenómenos que percibe. Desde la acción y la reflexión lo condiciona para ser un ad-mirador del mundo, por lo que el hombre se trasforma en un ser de la praxis, un ser de la trasformación y no de adaptación, al no ser un adaptado, el hombre es

---

[437] *Ibid*, p., 27.

[438] *Ibid.,* p. 36.

un ser de decisión, de la problematización y capaz de ad-mirar y de re admirar. La praxis solamente es humana y responde al ser de relaciones, porque las relaciones son plurales, por lo que el pensamiento reflexivo no es ahilado, de allí lo vital de la comunicación mediante signos lingüísticos, porque el pensamiento siempre es de algo, ese algo es comunicable. Y lo comunicable que surge del pensamiento reflexivo es siempre de la realidad concreta. Realidad que está en permanente cambio como resultado del actuar del hombre que al mismo tiempo configura un determinado modo de relacionarse con el mundo, siempre inacabado como el hombre mismo, puesto que es un ser de la temporalidad, el hombre no solo es, sino fue y está siendo; lo propio de la existencia humana. En este estar siendo humano se ha culturalizado el espacio y el tiempo. De allí que el hombre es sujeto solo en la medida en que está situado en un mundo histórico cultural, resultado de la creación del hombre y de las relaciones del conocimiento verdadero, que es resultado del proceso de conocimiento de la acción y la reflexión y del modo en que se admirar y re-admira al mundo, mediante el diálogo problematizador, ello implica que no hay un yo pienso puesto que la comunicación, implica un pensamos que resulta de la relación inter-subjetiva de los sujetos, dice el autor, lo que pensamos es prioritario sobre el yo pienso, en tanto que siempre estamos con el mundo. El estar con el mundo es lo que posibilita tomar distancia-acercamiento, o admirar y re admirar, como un movimiento propio del conocer y cuyo resultado es el pensamiento crítico.

Finalmente, ¿cómo es que el hombre puede acceder a su pasado?, es decir, a lo que fue, las nociones clave serán la intersubjetividad y la comunicación, por lo que el autor, retoma de Eduardo Nicol[439] la noción de "estructura vertical" mediante la cual es posible la compresión de la comunicación con el pasado, pensado en términos de unidades epocales, cuyos elementos son la intercomunicación e inter-subjetividad que dan lugar una unidad época. Y la "estructural horizontal" es la solidaridad inter-comunicativa entre unidades epocales que dan lugar a la continuidad histórica. Las relaciones de conocimientos bajo estas premisas y presupuestos dejan de ser una relación entre el sujeto cognoscente sobre un objeto cognoscible. Y transitan hacia la relación dialógica, intersubjetiva de los hombres hacia el objeto que pretenden conocer.

3.3 El hombre como ser de la trasformación. Mundo humanizado y la liberación

Las relaciones de conocimiento están constituidas por las relaciones que el hombre establece con el mundo. Y comprendiendo que, el mundo es la relación de libertad

[439] *Cfr*, Eduardo Nicol, "La causalidad histórica", en Eduardo Nicol, *Los principios de la ciencia*, México, FCE, 1965.

entre los hombres y de estos con la naturaleza y lo divino. Aunado a la perspectiva política y cultural, del autor, la cual queda abierta desde la problematización del analfabetismo como una situación concreta en el medio rural. Es por lo que Freire afirma que la opresión está situada en un mundo deshumanizado, cuya particularidad es el despojo de la palabra del hombre como una acción de otros hombres que lo condenan a ser objeto, queda al descubierto el mundo humanizado y el mundo deshumanizado en tanto posibilidades del hombre, de los hombres concretos y reales y del modo en que éstos se relacionan.

Si el hombre en su dimensión natural queda sometido a la necesidad de su soporte biológico. Por el tipo de relaciones que establece como cuerpo consciente queda colocado en el mundo y con el mundo, siempre en situación, es decir siendo humano. Y si el hombre conoce mediante la acción y la reflexión, que resulta de la confrontación y desafíos del mundo, al que puede admirar y re-admirar, la pregunta es, ¿cómo es que el hombre trasforma su realidad, su mundo, y con el mundo se hace humano? Pero si la situación concreta es de deshumanización, la pregunta entonces será, ¿hay esperanza de que haya un mundo humanizado? Freire responderá que sí. En tanto que la "Humanización y deshumanización, dentro de la historia, como contexto real, concreto, objetivo, son potencialidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión".[440]

Por otro lado, el autor afirma que, el mundo del hombre solo es cultural puesto que resulta del actuar del mismo hombre, entonces es preciso especificar que, aunque el mundo es cultural y resulta del hombre, no toda cultura humaniza al hombre. En una cultura deshumanizada, el hombre queda, en tanto objeto, reducido a nivel de contactos y por lo tanto como un ser mitificado, estático, fragmentado, focalizado e inmutable, por ello mismo queda situado en un mundo predestinado, atrapado entre las fuerzas, como si fueran naturales, a las cuales las significa como las que le han marcado el destino, por lo tanto, imposibilitado de emerger del tiempo y hacer historia. El mundo deshumanizado es un mundo opresor, cuyas particularidades son la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural. ¿Cómo emerger del mundo de la opresión y la deshumanización?

El hombre no existe sin el mundo, y el mundo solo es posible con los hombres. Mundo-hombre es una relación indisoluble. Un mundo deshumanizado configura al hombre deshumanizado y un mundo humanizado lo configura como humano. Pues el mundo es el encuentro de los hombres, o ese encuentro queda en el ámbito de las relaciones o queda situado en el ámbito de los contactos, en el ámbito de relaciones se es sujeto, en el ámbito de los contactos se es objeto de otros.

[440] P. Freire, *Pedagogía*, *op. cit.*, p. 32.

El mundo humanizado queda posibilitado porque originalmente fue humano, en tanto que las relaciones entre los hombres que dan lugar al mundo originalmente fueron de libertad, según el autor, dado que fue creado en libertad. Por lo que existir humanamente es pronunciar el mundo, al pronunciarlo, se problematiza ente sujetos libres y pronunciantes tomando postura con respecto al mundo, dando lugar a un nuevo pronunciamiento, a una nueva postura desde donde se admira, ya que el mundo es una dimensión significativa del contexto creado entre los hombres que toman postura, por ello lo pueden pronunciarlo para enfrentar los desafíos y dado que es el hombre es un cuerpo consciente sufre los cambios de su acción trasformadora. Lo que posibilita la relación entre conciencia y mundo. Pues la conciencia siempre es conciencia del mundo dada la premisa de intencionalidad.

En verdad, no existe un yo que no se constituye en un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se trasforma en un mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da la intención. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad "Conciencia y el mundo se dan (sic) al mismo tiempo".[441]

Por ello mismo el hombre existe en tanto existen los otros hombres en el mundo, lo que le posibilita la propia acción entre el mundo, porque lo pronuncian en común, tienen una posición en común. El ámbito de la acción hay una diferencia con el actuar de los animales.

> […] La diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya actividad, por no constituir "actos límites", no resulta una producción más allá de sí, y los hombres, que a través de su acción sobre el mundo crean el dominio de la cultura y de la historia, radica en que éstos son seres de la praxis.[442]

El autor afirma que los hombres son los únicos entre los seres inconclusos, capaces de actividad, son los únicos que pueden emprender acciones transformadoras en común y pueden tener a sí mismos como objeto de su conciencia. El animal no puede separase de su actividad y menos pronunciarla, tomar postura, estos están inmersos en el medio. El fundamento del mundo humanizado es el diálogo, la pronunciación del mundo en común, porque de ese modo gana significado el contexto que los hombres crean en el mundo, el mundo se vuelve común con el pronunciamiento.

El mundo es dimensión significativa del contexto porque significa para los hombres en su encuentro dialógico de pronunciar el mundo. El diálogo es

[441] *Ibid.,* p. 89.

[442] *Ibid.,* p. 118.

la pronunciación del mundo, aquí reside lo humano. Si el mundo es la relación indisoluble de la conciencia posibilitada porque el hombre es un cuerpo consciente entones el mundo es la acción intencionada del hombre. Por ello mismo, se puede transformar el mundo opresor en un mundo humano, siempre y cuando en las relaciones de liberación estén contenidas o soportadas por el amor, el acto de amar es el compromiso con una causa, la liberación. Este compromiso hace que la condición y contenido del dialogo sea amoroso. El otro elemento del diálogo posibilitado por el amor, es la humidad. La humidad que es el encuentro de los hombres cuya tarea común es saber y actuar en común. Pues de la verdad nadie es dueño eterno, pero, además, es necesaria la fe. Fe en el actuar de los hombres en común, una fe *a priori*, porque los hombres están llamados a ser sujetos y no objetos de otros. Pero no es suficiente que las relaciones de liberación estén posibilitadas y contenidas por el amor, la humidad y la fe, es precisa la esperanza. Pero la esperanza que busca; no la esperanza que espera. Porque los hombres son seres de búsqueda en el mundo cuando lo pronuncian en común, es entonces cuando se reconocen como seres inconclusos, inacabados, temporales, finitos, y espaciales, tiene conciencia de estas determinaciones que los hacen moverse, a ser más. Los hombres en el mundo se mueven entre sus determinaciones pues son parte del mundo natural, y de sus condicionantes de su mundo cultural y su libertad. Buscan con esperanza la libertad porque son creadores y recreadores del mundo y al recrear al mundo se recrean a sí mismos. Consecuentemente su resultante será que el diálogo, las relaciones de liberación, se conviertan en relaciones horizontes, relaciones de confianza, en tanto amorosas, humildes.

La transformación el mundo deshumanizado en mundo humanizado requiere, que entre las relaciones tenga lugar el pensar crítico. Este pensar crítico, resulta de las relaciones que el hombre establece con el mundo, ello implica que el hombre de acción y reflexión que ya dijimos en el apartado anterior, que son el resultante de dos momentos de las relaciones del conocimiento, en donde la acción del hombre con el mundo también implica una configuración del hombre mismo, es decir, también es objeto de la acción mediante la reflexión. Y dado que para ello requiere la admiración y re-admiración del mundo, consecuentemente entonces no se piensa adherido al mundo establecido, como un mundo sólido y estático, sino en movimiento. La acción humana es histórica en tanto proceso de humanización o deshumanización. Humanización cuanto el hombre es el sujeto de la historia y dan sentido y significado al mundo cultural e histórico, lo pronuncia. La deshumanización resulta también de las acciones humanas, pero estas, son prescritas por la conciencia opresora del mundo que se introyecta en el oprimido, pues la pronunciación del mundo es lo que les es dado como testimonio

de lo que es el hombre. Es decir, no pronuncian su palabra, sino la palabra ya dada por el opresor. Para pronunciar el mundo es preciso el lenguaje común con el que re-admiran al mundo común. Por ello el mundo es el mediador de la acción humana, pues no existe lenguaje y pensamiento que no queden referidos a sus contextos. El mundo histórico tiene apertura cuando el diálogo tiene en común el pensamiento y lenguaje sobre temas significativos que presentan los desafíos que obligan a decidir sobre ellos y actuar. En este ámbito aparece el tema generador que indica el grado de acercamiento y la compresión de los hombres relacionados entre sí, ante una situación concreta a la que tienen que enfrentar, una vez que haya sido problematizada y puede traspasar las situaciones límites porque deciden y su decisión es en sí mismo y con los otros hombres con los que establece relaciones de libertad por lo que ante las situaciones límites, realiza actos limites, pues decide sobre ellas y las transforma con su acción. Según el autor, solo el hombre en tanto sujeto transita como sujeto histórico cuando se enfrenta al mundo deshumanizado, en común con la unidad que da la colaboración, la organización que tiene lugar como testimonio entre los hombres, para recrear el mundo.

> […] La viabilidad del mundo humanizado se encuentra en cinco fundamentos ontológicos: amor a la vida, diálogo, libertad, amor e historia, en interrelación y movimiento que parten de los siguientes supuestos: el mundo humanizado -como encuentro de hombres libres, que aman lo vivo- y el mundo de la vida -a través de la palabra verdadera, porque es resultado de la libertad del hombre-. Y siendo el hombre libre, la cultura y la historia no son equívocos humanos; la libertad del hombre le permite pasar al dominio de la cultura y la historia.[443]

Conclusiones

La lectura de la obra de Freire contiene una dificultad, hay que leerlo con lupa y entre líneas a fin de sustraer su propuesta sobre el hombre en tanto sujeto, procurando ser lo más fiel posible a su pensamiento sobre la humanización y la deshumanización, desde su propuesta pedagógica para una América Latina y particularmente para el Brasil en el que se desplegaban los problemas dejados por el proceso colonizador en la década de los setentas del siglo XX. Y presentar una mirada más sistemática y con cierto orden apoyándose en las nociones que aporta su obra respecto a este tema, que fue el propósito del presente capítulo.

La mirada cultural sobre el analfabetismo que decantó al develamiento de la deshumanización era novedosa para ese momento histórico, en el que privaban las

[443] L. Álvarez, *Ontología*, *op. cit.*, p. 118.

luchas de liberación social y una postura antiimperialista con respecto a los Estados Unidos de América. ¿Cuáles fueron las lecturas en las cuales abrevó nuestro autor para afinar sus intuiciones sobre el proceso educador y cuya premisa es el diálogo? Considero indispensable recuperar de su obra un autor, a Eduardo Nicol (1907-1990) filósofo mexicano de origen español (catalán), pues llegó a México en 1938 con motivo de la guerra civil española, fue parte del grupo de intelectuales que llegaron a México y se conocieron como los transterrados, según lo dijo José Gaos.

Eduardo Nicol en la obra *Los principios de la ciencia*, tiene un capítulo que se llama “La causalidad histórica” y que Freire retoma en su obra ¿Extensión o comunicación? Concientización en el medio rural; obra en la que aborda las relaciones dialógicas del conocimiento, mismas que permiten la comprensión del mundo histórico, pues Nicol establece en los principios de la ciencia y me permito hace un resumen, que el hombre es el único que se tiene que hacer cargo de su propia formación porque no está hecho, y que a pesar de ser libre no puede decidir por sí mismo, pues tiene un su ser una carencia constitutiva, “la de un no ser que tiene presente en su ser, bajo la forma de una ausencia, este no ser del yo es el ser tu”. Por lo que la relación concreta y real solamente es dialógica.

Los autores

Luisa Álvarez Cervantes es Profesora-investigadora en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesora invitada (por movilidad académica) por el Departamento de Filosofía y Humanidades en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Doctora en filosofía de la educación por el ITESO. Miembro del SNI nivel 1. Algunas de sus obras publicadas son: *La ontología de lo humano del primer Freire* (Miguel Ángel Porrúa/UAT, 2005); *El reconocimiento. Démosle lugar al presente* (Miguel Ángel Porrúa/UAT, 2012); Coordinadora de la obra *Historia de la educación en Tamaulipas* en 2 vols. (2017).

Eduardo Álvarez González es Profesor Titular de filosofía en la Universidad Autónoma de Madrid, donde imparte docencia sobre Antropología filosófica y temas relacionados con la tradición del pensamiento dialéctico y la discusión sobre la modernidad y el humanismo. Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha publicado los libros *El saber del hombre. Una introducción al pensamiento de Hegel* (Trotta, 2001); *Vida y dialéctica del sujeto. La controversia de la modernidad* (Biblioteca Nueva, 2013). Ha editado el libro colectivo *La cuestión del sujeto. El debate en torno a un paradigma de la modernidad* (UAM, 2007).

Gabriel Amengual i Coll es Catedrático emérito de filosofía de la Universitat de les Illes Balears. Se ha dedicado con preferencia a la filosofía moderna y contemporánea: la filosofía clásica alemana y la filosofía después de Hegel. Temas de estudio son antropología filosófica, filosofía de la religión, ética y filosofía de la historia. Vicepresidente de la Asociación Española de Estudios sobre Hegel y miembro numerario del "Institut d'Estudis Catalans", sección "Filosofía y Ciencias sociales". Publicaciones: *La moral como derecho.* Madrid 2001; *La religión en tiempos de nihilismo*. Madrid 2006, 22013; *Antropología filosófica*. Madrid 2007, 22016; *Deseo, memoria y experiencia.* Salamanca 2011; *Guía Comares de Hegel*. Granada 2015; *La persona humana. El debate sobre su concepto*. Madrid 2015.

Darío Adolfo Barboza Martínez es Doctorando en filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid; Master en Estudios Avanzados en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid; Diploma de Estudios Avanzados en Estudios Iberoamericanos (UNED/UCM) y Licenciado en Ciencias Políticas por la UNED. Desde 2014 es Colaborador honorífico del Dpto. de Ciencia Política y Administración III, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

Antonieta Carreño Aguilar es Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y se ha especializado en el estudio de la política educativa y de los sistemas educativos. Responsable académica de los estudios de grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona.

Raquel Cercós Raichs es Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y se ha especializado en el estudio de género y de la corporalidad. También colabora con otras Universidades (UNED, UOC, Vic, UNIBA, etcétera) y forma parte del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona.

Francisco Esteban Bara es Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en pedagogía y Doctor en filosofía. Durante los últimos años, sus líneas de investigación se han centrado en la Educación del carácter en la universidad, y misión de la universidad del siglo XXI. Es miembro del grupo del Grupo de Investigación en Educación Moral de la UB (GREM). Durante los últimos años ha publicado diversos artículos de impacto y capítulos de libro sobre los temas anteriormente señalados.

Guillermo Flores Miller es Profesor-investigador de tiempo completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Miembro del SNI nivel 1. En su docencia se dedica a la filosofía de la historia, antropología filosófica y filosofía de la educación. Sus líneas actuales son: teorías del reconocimiento, ontología social.

Pau Frau Burón es Doctor en filosofía por la Universitat de les Illes Balears. Actualmente trabaja como Prof. Ayudante Doctor en el Departamento de Filosofía en la Universitat de les Illes Balears, donde imparte la docencia de las asignaturas: Corrientes Actuales de la Filosofía e Historia de las Ideas Estéticas. Ha realizado estancias de investigación y docencia en la Universidad de Salamanca, University of Westminster of London y Universidade Estadual de Sao Paulo Brasil. Sus líneas principales de investigación giran en torno a los autores: Th. W. Adorno y Michel Foucault. Ha sido coorganizador del Primer Congreso Internacional: *El pensamiento de Th. W. Adorno, Balance y Perspectivas*, Palma de Mallorca 2006 y es coautor del libro *Estètica i noves tecnologies* (Ed. UIB. 2008).

Jordi Garcia Farrero es Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y consultor en el grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Barcelona (curso 2012-2013). Autor del libro *Caminar. Experiencias y prácticas formativas* (2014). Miembro del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona.

Sergio García Rodríguez es Doctor en filosofía por la Universitat de les Illes Balears. Ha publicado artículos en distintas revistas de ámbito internacional como *Eidos: Revista de filosofía, Acta Comeniana o Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.* Sus principales líneas de investigación se centran en la filosofía de Descartes y el pragmatismo norteamericano.

Joan González Guardiola es Profesor de Metafísica en la Universitat de les Illes Balears. Es Doctor en filosofía por la Universidad de Barcelona, en la que obtuvo el premio extraordinario de doctorado con una tesis sobre la interpretación fenomenológica del pensamiento métrico en Martin Heidegger. Es secretario de la Sociedad Española de Fenomenología. Ha sido editor y traductor, con Francesc Pereña, del clásico de la fenomenología de Husserl, "Meditacions Cartesianes" (Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 2016). Entre sus publicaciones constan "Heidegger y los relojes" (ediciones Encuentro, 2008) y "Mercancía y deuda. Aportaciones de una fenomenología del dinero a los fundamentos de la teoría monetaria" (editorial Jitanjáfora, 2016).

Joan Lluís Llinàs Begon es Profesor Titular de Filosofía Moderna en la Universitat de les Illes Balears. Ha centrado sus investigaciones en la filosofía de los siglos XVI y XVII, especialmente en Montaigne y en Descartes, poniendo el foco en cuestiones antropológicas y pedagógicas. Fruto de su investigación son más de cincuenta publicaciones, entre las que destacan sus libros *L'home de Montaigne* (2009, premio Carles Rahola de ensayo 2008), *Història de la Filosofia Moderna I: de Maquiavel a Descartes* (2009), y *Educació, Filosofia i Escriptura a Montaigne* (2001).

Natanael F. Pacheco Cornejo es Doctor en filosofía por la Universitat de les Illes Balears, y ha sido Becario FPU del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de España. Sus principales trabajos se han centrado en la filosofía de Descartes, la filosofía de la educación y la filosofía aplicada.

Andrés L. Jaume es Profesor de filosofía de la Universitat de les Illes Balears. Doctor en filosofía por la Universidad de Salamanca. Su trabajo sobre Comenio se centra en el problema del conocimiento (método y escepticismo) y la metafísica. Ha publicado diversos artículos sobre el tema: «Comenius and Descartes on Method: Two solutions to the same problem?», *Litteraria Sedlcensia*, vol. XVIII, 2015 (en ruso); «Pansofismo y conocimiento en el *Prodromus pansophiae* de J. A. Comenius. Una exposición e interpretación de sus presupuestos epistemológicos», *Logos. Anales del Seminario de Metafísica***,** Vol. 14, 2014; «Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio», *Cuadernos salmantinos de filosofía*, nº 40, 2013; el capítulo de libro "Universidad y educación en Comenius. Una actualización desde la *Didáctica Magna* y la *Pampedia* para la enseñanza de la Filosofía en la Universidad", en *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*, R. V. Orden Jiménez; J. J. García Norro; E. Ingala Gómez (eds.), Madrid, 2016. Ha realizado diversas estancias de investigación en el Departamento de estudios comeniológicos de la Academia de las Ciencias de la República Checa.

Isabel Vilafranca Manguán es Profesora agregada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, Doctora en pedagogía y Licenciada en filosofía. Miembro del Grupo consolidado de investigación GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagógic i Social) así como del «Institut de Recerca en Educació» (IRE), ambos de la Universidad de Barcelona. Su ámbito principal de estudio y publicación es la Historia de la Educación, además ha realizado trabajos sobre Pensamiento Pedagógico Contemporáneo y Filosofía de la Educación. Actualmente lidera el proyecto de investigación "Pensamiento pedagógico y discursos educativos en la construcción europea cien años después de la Gran Guerra. Entre el pasado y el futuro", subvencionado por La Obra Social de La Caixa junto con la ACUP (Asociación Catalana de Universidades Públicas).

Conrad Vilanou Torrano es Catedrático del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y se ha especializado en el estudio de los conceptos, discursos y narrativas pedagógicas. Director de la revista *Temps d'Educació*, que edita el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Investigador principal del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona.

La formación del sujeto en la modernidad. Elementos para el estudio del desarrollo del sujeto a través de la tradición filosófica de la modernidad, obra de Guillermo Flores Miller y Joan Lluís Llinás Begon, publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón, se terminó de imprimir en septiembre 2020, en los talleres de Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno 195, Col. Valle del Sur, C.P. 09819, Ciudad de México. El tiraje consta de 350 ejemplares impresos de forma digital en papel Cultural de 75 y cartulina de 250 gramos en portada. El cuidado editorial estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones UAT.